المركز الديمقراطي العربي؛ برلين، ألمانيا

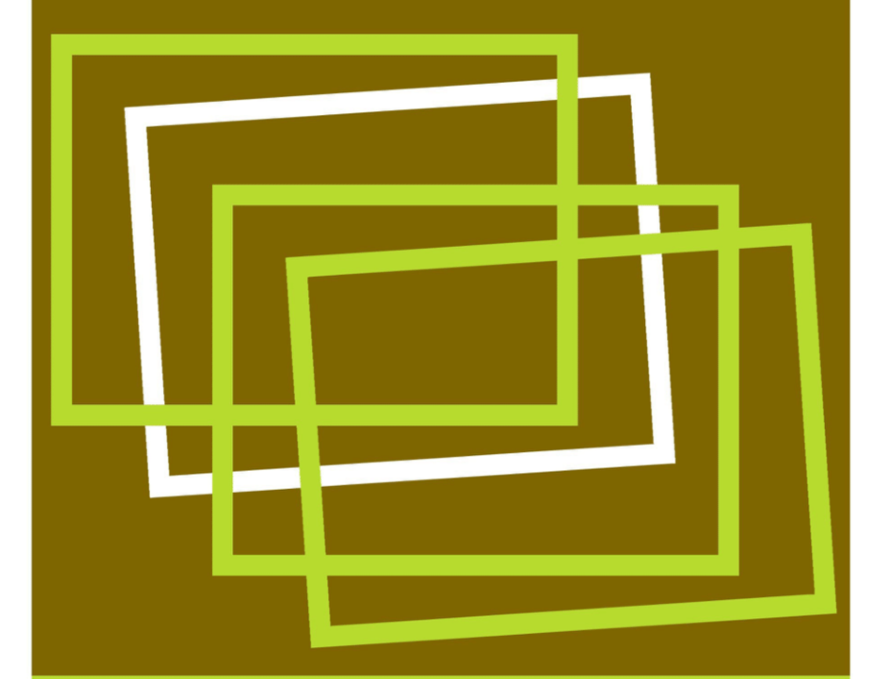
مركز مؤشر للاستطلاع والتحليلات؛ برلين، ألمانيا

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية

دورية دولية محكمة

تعنى بنشر نتائج البحوث الاستطلاعية

في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية



العدد 4؛ المجلد 2؛ حزيران 2022

Issue 4; Vol. 2; June 2022

ISSN 2701-9233



مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية







INDEX CENTER FOR POLLIS & ANALYZES , GERMANY

Journal (Index) of exploratory studies

International scientific periodical journal
Deals with the field of exploratory studies of social and human sciences



Germany: Berlin 10315
Gensinger- Str: 112
http://democraticac.de
http://indexpolls.de

مجلة مؤشر

للدراسات الاستطلاعية

Journal Index for Exploratory Studies



دورية دولية محكمة

تعنى بنشر نتائج البحوث الاستطلاعية

في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية

تصدر عن

المركز الديمقراطي العربي

ومركز مؤشر للاستطلاع والتحليلات بألمانيا



Volume/المجلد

2

Issue/العدد

4

Year/السنة

حزيران – يونيو 2022

ISSN: 2701-9233

Germany : Berlin 10315

http://democraticac.de http://indexpolls.de

Tel : 0049-code

030-89005468/030-89899419/030-57348845

محددات النشر

- يجب أن تندرج المقالات العلمية ضمن واحدة من المجالات التالية: السوسيولوجيا والأنثروبولوجيا؛ علوم التربية؛ علم النفس؛ علوم الاعلام والتواصل؛ علم الإدارة؛ العلوم السياسية؛ الديموغرافيا؛ الجغرافيا الاجتماعية.
- تميل المجلة بشكل خاص إلى تفضيل الدراسات الميدانية على الدراسات النظرية (هذا لا يعني بالضرورة رفض المقالات النظرية)؛ إذ من المستحسن أن يعتمد الباحثون في مقالاتهم المرسَلة على إحدى هذه المناهج: المنهج الكمي ممثلا في استعمال الاستبيان وأدوات المعالجة الإحصائية. والمنهج الكيفي ممثلا في التقنيات الاثنوجرافية من قبيل توظيف المقابلات وتحليل الخطاب والملاحظة بالمشاركة...
- تقبل المجلة المقالات المحررة باللغات العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية.
- تحث المجلة الباحثين على اتباع الشروط والمعايير الواردة في دليل النشر الخاص بالجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA).

- تقبل المجلة المقالات بأحجام لا تزيد عن **20** صفحة.
- لا تقبل المجلة البحوث المنشورة سابقا، أو التي هي قيد الدراسة للنشر في مجلة أخرى.
- يقدم العمل في ملف وورد فقط، ويرسل إلى البريد الإلكتروني التالي:

  j.index@democraticac.de
- يجب الالتزام بالضوابط الشكلية للتحرير وفقاً للقالب الخاص بالمجلة (يمكن تحميل القالب من خلال الدخول على صفحة المجلة: https://cutt.us/PrMYV
- حجم الخط (**14**) ونوع الخط ساكال مجلة (Sakkal Majalla) بالنسبة للغة العربية، وحجم الخط 13 ونوع الخط تايم نيو رومان (Time New Roman) بالنسبة للغات الأجنبية؛ وأن تترك مسافة 1,15 بين الأسطر؛ وتفعل روابط الويب بوضع خط تحتها، لكي يتم فتحها.
- تزرع الصور التوضيحية والجداول والأشكال حسب ورودها في النص، ولا توضع في آخره.
- عدم استخدام الهوامش، ويمكن استخدام التوضيحات في النص، كما يجب إضافة الوصف التفصيلي في ملاحق منفصلة.
- لا يجب أن ترد أسماء المؤلفين في متن النص أو قائمة المصادر؛ وإذا كان لزاما فعل ذلك فيتم استبدالها بكلمة (المؤلف)؛ ويعتبر المؤلف مسؤولا عن إعادة تصحيح هذه التغييرات في حال قبول المقالة للنشر.
- يتم رفض أو قبول البحوث اعتمادا على تقارير المحكمين الدوليين.
- عند قبول البحث يتسلم الباحث إشعارا بالقبول، وفي حال طولب بالتعديل يمنح مهلة لإتمام جميع التصويبات والإجراءات (إن وجدت).

تفاصيل ومعلومات

البريد الإلكتروني:	**j.index@democraticac.de**
الهاتف:	**00213660061297** **00213778725481**
العنوان:	**Germany: Berlin 10315**
الموقع الإلكتروني:	**- الصفحة الرسمية على المركز الديمقراطي العربي** **- الموقع الخاص بالمجلة**
مواقع التواصل الاجتماعي:	@MajallatIndex @ Indexpolls
المجلة مفهرسة ضمن: **قاعدة بيانات شمعة توثق وتفهرس المقالات التربوية للمجلة**	شمعة shamaa شبكة المعلومات العربية التربوية Arab Educational Information Network



المجلد 2 العدد 4 يوليوز 2022

قائمة المحتويات

الجهات المسؤولة عن المجلة





كلمة العدد

يسر هيئة تحرير "مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية" أن تقدم لكم العدد الرابع الصادر في 04 حزيران/يونيو من العام 2022.

وفي هذا العدد حاولنا جاهدين بأن نقدّم للباحثين والأكاديميين وطلاب الدراسات العليا قائمة بحوث مختارة متخصّصة، تتوزّع على كافة علوم المعرفة المختصّة في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية. لقد ركزّت المجلة بهيئاتها الادارية والعلميّة والاستشاريّة على مبدأ التنويع في المقالات العلمية لتتيح الإفادة لشرائح واسعة من المهتمين. حيث يساهم النشر في وصول نتائج الأبحاث العلمية التي قام بها الباحثون إلى أكبر عدد ممكن من الباحثين الأكاديميين وطلاب الجامعات، الأمر الذي يجعل إمكانية الاستفادة من نتائج الّدراسات التّي قاموا بها أعم وأشمل، وبالتالي انعكاسها ايجابيًا على المجتمع والوطن العربي ككل.

وقد تضمن العدد الرابع والعشرون بحوثًا منوعة من ناحية الموضوعات ومن ناحية الجهات الناشرة ومن ناحية لغات النشر، إذ تأمل هيئة التحرير أن تُترجم حرصها الدائم على رصانة العمل العلمي المقدم بإتباع القوانين والأعراف المحكمة في تقويم البحوث منهجياً وعلمياً من قبل الخبراء في الاختصاصات الدقيقة ملتزمة طريق المجلات العلمية العريقة دون التخلي عن لمسات الإبداع والتطوير.

كما تشكر هيئة التحرير جميع الباحثين والمهتمين في مجالات العلوم الاجتماعية والانسانية على مشاركتهم العلمية القيّمة، وتعدهم بأنّها ستبقى منبرًا علميًا للجميع للعمل يدًا بيد على إغناء المكتبات العلمية بما يليق بقرائها. كما نود تذكيركم بأنّ المجلة ستصدر كل ثلاثة أشهر من تاريخ إصدار هذا العدد.

رئيس التحرير

د.فيولا مخزوم

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية | المجلد 1، العدد 4، 2022 | ISSN: 2701-9233

المؤسسات التربوية ودورها في تسيير الأزمات التربوية إلكترونيا في ظل جائحة كورونا؛ الجزائر نموذجا

Educational institutions and their role in managing educational crises electronically in light of the Corona pandemic, Algeria as a model

عمر بوزيد حسيني[1]

Omar Bouzid Hacini

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعدالله، الجزائر | Université d'Alger 2 Abou el Kacem Saâdallah, Algérie

Hacini100o@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/05/20	2022/06/01	2022/06/04

DOI : 10.17613/0wqc-b164

ملخص

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن "دور المؤسسات التربوية في تسيير الأزمات إلكترونيا في ظل جائحة كورونا "، وهذا من خلال التطرق إلى التربية والتعليم الإلكتروني كأداة للتدريس والتعليم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا ومدى التأثير الإيجابي الذي تركته تلك المنصة الإلكترونية على الطلبة و والأساتذة الباحثين والموظفين الإداريين من خلال تسهيل سير الدروس ونقلها وشرحها وتبادلها إلكترونيا، أما المنهج المتبع في الدراسة فقد تم الاعتماد على "المنهج الوصفي".

الكلمات المفتاحية: الحوكمة الرقمية – القطاع التربوي

Abstract

The current study aimed to reveal “Digital Governance: Concepts and Practices in the Algerian Educational Sector”, by addressing e-education as a tool for teaching and distance education in light of the spread of the Corona pandemic and the positive impact that this electronic platform had on students, professors, researchers and administrative staff By facilitating the conduct of lessons, their transmission, their explanation and their electronic exchange.

Keywords: Digital Governance - Education Sector

[1] أستاذ بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، مخبر التنمية والوقاية من الانحراف والاجرام. جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

مقدمة

لقد أدت النقلات السريعة في مجال التقنية إلى ظهور أنماط جديدة للتعلم والتعليم مما يزيد في ترسيخ مفهوم التعليم الالكتروني حيث يتابع المتعلم تعلمه حسب طاقته وقدرته وسرعة تعلمه ووفقا لما لديه من خبرات ومهارات سابقة، ويعتبر التعليم الإلكتروني أحد هذه الأنماط المتطورة لما يسمى بالتعليم عن بعد أو التعليم عن طريق الحاسوب بصفة خاصة.

وتأسيسا على ذلك أصبحت هناك ضرورة تربوية ملحة لاستخدام أدوات التعليم الالكتروني نظرا لما يقدمه من فوائد ومزايا عديدة للمتعلم وما تحدثه من تقليل للأعباء التي تقع على كاهل المعلم، وذلك محاولة لتوفير المناخ التربوي الفعال الذي يساعد على رفع كفاءة العملية التعليمية وتحقيق الجودة الشاملة وإخراجها بصورة جيدة.

ومن أدوات هذا الأخير المنصات التعليمية الإلكترونية والتي بفضلها أصبحت المعرفة تصل الطلاب في أي وقت ومن أي مكان تعمل على جذب اهتمام الطلاب، وهم على تبادل الآراء والخبرات، وهذا ما سنتناوله في مقالنا هذا بالتفصيل.

1- الإشكالية

من أجل التقصي عن الحوكمة الإلكترونية في القطاع التربوي الجزائري جاء هذا البحث للكشف عن واقع التعليم الإلكتروني ومدى استخدامه في القطاع التربوي الإلكتروني.

من خلال ما تم عرضه في المقدمة فإن مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الآتي:

- ماهي الأهمية التي يكتسيها التعليم الإلكتروني في القطاع التربوي في الجزائر؟

وقد انبثق عن إشكالية هذا الموضوع التساؤلات التالية:

2- تساؤلات الدراسة

- كيف يمكن للتعليم الإلكتروني أن يطور القطاع التربوي في الجزائر؟
- كيف يمكننا الاعتماد على التعليم الإلكتروني في عملية التربية والتعليم في الجزائر؟
- ماهي القيمة التي يتمتع بها التعليم الإلكتروني في عملية التعليم في الجزائر؟
- ما هو الصعوبات التي تواجه تطبيق عملية التعليم الإلكتروني في الجزائر؟

3- فروض الدراسة

- يمكن للتعليم الإلكتروني أن يطور القطاع التربوي في الجزائر.
- يمكننا الاعتماد على التعليم الإلكتروني في عملية التربية والتعليم في الجزائر.
- للتعليم الإلكتروني قيمة كبيرة في عملية التعليم في الجزائر.
- هناك الصعوبات التي تواجه تطبيق عملية التعليم الإلكتروني في الجزائر.

4- أهمية الدراسة

4-1. الأهمية النظرية

المساهمة في إثراء أحد مجالات الدراسات التربوية والتعليمية في التعليم الإلكتروني تحديدا في الجزائر، و ذلك من خلال تبيان أهمية التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم وتنميته بشكر جيد وممتاز.

4-2. الأهمية العملية

لفت انتباه المختصين في مجال التربية والتعليم في الجزائر وكل المهتمين بهذا المجال إلى أهمية التعليم الإلكتروني من جهة ومن جهة أخرى إلى الصعوبات التي يواجها التعليم الكتروني للحفاظ غلى جودة التعليم في الجزائر واستمراره بشكل متوازن وضرورة الاهتمام بهذا النوع من التعليم وزيادة فرص انتشاره وتطبيه عبر مختلف الأطوار التعليمية الجزائرية ، ومن ثم العمل على تجاوز هذه الصعوبات كما يجب

5- الدراسات السابقة

على حد علم الباحث فإن هذه الدراسة تعد الأولى من نوعها، وبهذا الشكل تعالج قضية الحكومة الالكترونية وبالخصوص التعليم الالكتروني في الجزائر من خلال تبيان استراتيجية الحكومة الجزائرية في تنمية التعليم فيها عبر اطواره المختلفة من خلال الاعتماد على هذا النوع من التعليم الحدي.

6 - منهج الدراسة

تم الاعتماد في هذه الدراسة على " **المنهج الوصفي**" الذي يعتبر منهجا مناسبا لهذا النوع من الدراسات التي تعتمد على الوصف والتحليل وربط الادلة والأحداث والقرائن للوصول إلى النتائج وإعطاء الحلول في الأخير في شكل مقترحات للدراسة.

7- تحديد مصطلحات الدراسة

7-1 - الحوكمة الرقمية (Digital Governance)

نقصد بكلمة "الإلكترونية" في مصطلح الحوكمة الإلكترونية تلك الحوكمة المعتمدة على التكنولوجيا. والحوكمة الإلكترونية هي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) لتقديم الخدمات الحكومية، وتبادل معلومات معاملات الاتصالات، وتكامل مختلف الأنظمة والخدمات القائمة بذاتها بين الحكومة والمواطن (G2C)، وبين الحكومة والشركات (G2B)، وبين الحكومات وبعضها البعض (G2G)، وكذلك عمليات الأقسام الإدارية والتفاعلات داخل إطار عمل الحكومة بأكمله. ومن خلال الحوكمة الإلكترونية، يتم تقديم الخدمات الحكومية المتاحة للمواطنين بطريقة مريحة وتتسم بالفعالية والشفافية. والفئات الثلاث الرئيسية المستهدفة التي يمكن تمييزها في مفاهيم الحوكمة هي الحكومة والمواطنون والشركات/مجموعات المصالح. ولا توجد حدود واضحة في الحوكمة الإلكتروني. (**https://ar.wikipedia.org/2022.p01**)

7-2- القطاع التربوي (Education Sector)

هو مجموعة من التنظيمات والأساليب والقواعد التي تتفاعل وتعمل معاً لتنظيم عملية التربية والتعليم، وتسيير شؤون التعليم، لإنماء القيم والمبادئ لدى المجتمع وترسيخها في الأفراد، والارتقاء بالشخصية المحلية ضمن إطار فلسفة الدولة والمجتمع. (**https://e3arabi.comt2022.p01**).

7-3. مفهوم المنصات التعليمية الالكترونية: learning platforms

هي بيئة تعلميمية تفاعلية توظف تقنية الويب وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي في الفيس بوك وتويتر تمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتوزيع الأدوار وتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل، وتساعد على تبادل الأفكار بين المعلمين والطلاب، ومشاركة المحتوى وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال بالمعلمين من خلال تقنيات متعددة كما أنها تمكن المعلمين من إجراء الاختبارات الإلكترونية ومشاركة المحتوى العلمي، وتتيح لأولياء الأمور التواصل مع المعلمين والإطلاع على نتائج أبنائهم، مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية (**ثامر المغاوري الملاح، 2017، ص80)**

وهي مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الأنترنت التي توفر للمتعلمين والمعلمين و أولياء الأمور وغيرهم من المعنيين بالتعليم المعلومات والأدوات والموارد التي تعمل على دعم وتعزيز وتقديم الخدمات التعليمية وإدارتها، وهي نظام شامل يتيح للتدريل الآمن والتعلم عبر الأنترنت والتعليم الإلكتروني واستخدام واجهة مستخدم بسيطة.(**دالية خليل عبد الكريم، 2019، ص ص 12-13)**

ويرى آخرون أنها أرضيات للتكوين عن بعد قائمة على تكنولوجيا الويب، وهي بمثابة الساحات التي يتم بواسطتها عرض الأعمال وجميع ما يخص التعليم الإلكتروني وتشمل المقررات الإلكترونية وما تحتويه من نشاطات ومن خلالها تتحقق عملية التعلم باستعمال مجموعة من أدوات الاتصال والتواصل وتمكن المتعلم من الحصول على ما يحتاجه من مقررات دراسية وبرامج ... إلخ (**شابونية عمروآخرونن 2012)**

أ- مميزات المنصات التعليمية الإلكترونية

تقدم المنصات الإلكترونية العديد من الخدمات التي تميزها عن غيرها والتي من أبرزها ما يلي:

- توفر إمكانية تصفح شبكة الأنترنت.

- توفر إمكانية الدخول على شبكة الكلية.

- توفر إمكانية العرض الخاص بالبريد الإلكتروني للدخول إلى المنصة الإلكترونية.

- تتيح التواصل بشكل أفضل بين المتدربين وعضو هيئة التدريب في القاعات الكبيرة الحجم باستخدام النظام الصوتي المتوفر في المنصة (ماجد إبراهيم الباوي و أحمد باسل غازي، 2019، ص143)

- تتيح لعضو هيئة التدريب استخدام برنامج نظام إدارة المحاضرة lecture Management system

- تتيح إمكانية تسجيل المحاضرة وتخزينها على شكل ملف فيديوVIDEO و رفعها على نظام lecture Management مما يسهل على المتدربين استعاب مضمون المحاضرة.

- عرض شرائح العروض التقديمية المعروفة بـ power point، مع إمكانية الشرح والتعليق عليها و إضافة ملاحظات على المفردات ذات الأهمية التعليمية.

- تتيح إمكانية التحكم في جميع الأجهزة (ياسر الزهراني، 2014)

كما أن هناك خصائص أخرى للمنصات التعليمية الإلكترونية منها نشر وتقديم المواد الدراسية ومتابعة الإدارة والطلبة وإدارة سجلاتهم بالإضافة إلى إمكانية التواصل بين الطلبة والأساتذة وبين الطلبة بعضهم البعض عن طريق منتديات خاصة توفرها المنصات التعليمية، وأيضا القدرة على استخدام المنصة في أي مكان وزمان كما تدعم المنصات التعليمية الالكترونية وتكمل أسلوب التعليم التقليدي.(العنيزي يوسف عبد المجيد، 2017، ص192)

ب- مكونات المنصة التعليمية الإلكترونية

لتشغيل أي نوع من المنصات التعليمية تحتاج إلى أغلب الأدوات التالية:

- شاشة رئيسية تعمل باللمس.
- جهاز حاسوب.
- قلم إلكتروني.
- رف متعدد الاستخدامات.
- لوحة الكتابة الخاصة بالقلم الإلكتروني.
- مفتاح التشغيل والإيقاف.
- لوحة المفاتيح والفأرة.
- وحدة التحكم الرئيسية.
- مضخم صوت وسماعات وميكروفون. **(ثامر المغاوري الملاح، 2017، ص ص 123-124)**

4-7- مستخدمي المنصات التعليمية الإلكترونية

استخدمت المنصات في التعليم والتدريب بشكل واسع ولكافة العلوم، وتقوم أي منصة على أعمدة تابعة، وبصفة عامة يمكن تعداد ثلاث أنواع من المستخدمين هم:

أ- الطالب المتعلم

وذلك بتسجيله في الصفوف الافتراضية يقوم ببناء معارفه حيث يجد كل ما يحتاجه من مقررات دراسية وبرامج، والتي أغلبها مجاني ومتاح في أي وقت **(ثامر المغاوري الملاح، 2010، ص 81)**

ومهام الطالب داخل المنصة التعليمية يقتصر على:

- الاطلاع على أهداف الدروس والمقررات التي يسعى لتحقيقها.

- متابعة الدروس بكل جدية.
- الالتزام بقواعد السلوك المقترحة خلال المرحلة الدراسية.
- القيام بحل الواجبات والتدريبات والأنشطة والمشروعات.
- طرح الأسئلة.
- المشاركة في النقاشات والحوار.
- الاطلاع على مصادر التعلم الإضافية على الشبكة.(ماجد إبراهيم الباوي و أحمد باسل غازي، **2019، ص144)**

ب- الأستاذ (المعلم / المصمم)

يمكن أن يقوم الأستاذ بعملية التدريس والتصميم أستاذ واحد وأن كل أستاذ يقوم بدور واحد (التصميم أو التدريس)، ويقوم الأستاذ المصمم بتصميم محتويات التكوين ويضعها تحت تصرف المجموعة التربوية، كما يضع على الخط المواد التي تشرح المفاهيم التي ينبغي اكتسابها واستيعابها، أما الأستاذ المدرس فيقوم بتسهيل عملية التعلم.

ج- مهام المدرس داخل المنصة التعليمية

يقوم المدرس عند استخدام المنصة التعليمية مع طلبته بالأدوار الأتية:

- تحديد أهداف الدروس والمقررات التي يسعى لتحقيقها.
- اختيار أو إعداد أساليب التقييم لتقدير مدى تحقق هذه الأهداف.
- متابعة حضور الطلبة وتقدمهم الدراسي.
- تنظيم بيئة التعلم وجعلها مريحة وتعاونية.
- حث الطلبة على التعلم وتشجيعهم على الانخراط والمشاركة في الأنشطة الصفية.
- تكليف الطلبة بالقيام بالتدريبات والأنشطة والمشروعات.
- طرح الأسئلة المنمية للفهم والتفكير وتقبل الإجابات مهما كانت خاطئة.
- تنظيم التفاعل والنقاشات الصفية بينه وبين طلبته وبين الطلبة بعضهم مع بعض.
- تقديم العون والإرشاد الأكاديمي للطلبة وحل مشاكلهم الدراسية
- إرشاد الطلبة بمصادر التعلم الإضافية على الشبكة.

د- الإداري

وهو الذي يتكفل بإدارة المنصة ويقوم بجمع الأعمال الإدارية **(عمر شابونية وآخرون، 2012)**

5-7. بعض الأنواع من منصات التعليم الإلكتروني مقترحة لاستخدامها في المنظومة التربوية الجز ائرية

هناك عدد كبير من منصات التعليم الالكتروني منها برمجيات تجارية (مملوكة) أو برمجيات مفتوحة المصدر.

6-7. منصات إلكترونية مغلوقة المصدر (تجارية)

يطلق عليها أحيانا الأنظمة التجارية أو الأنظمة المملوكة وهي الأنظمة التي تملكها شركة ربحية وتقوم بتطويرها ولا تسمح باستخدامها إلا بترخيص **(الطيب أحمد حسن هارون، 2019، ص273)**

ومن أمثلة المنصات التعليمية الالكترونية المملوكة او التجارية نجد ما يلي:

http://www.webct.u laval.ca WebCT.

http://www.ege.com Ecolleg.

http://www.blackboard.com Blackboard.

7-6-1- **نظام (المنصة) ويب سي تي WebCT لإدارة التعليم الالكتروني**

إسم النظام: WebCT compus Edition 6.0

- التعريف

هو نظام إدارة تعلم تجاري يستخدم من قبل العديد من المؤسسات التعليمية المهتمة بالتعليم الالكتروني، حيث يقدم هذا النظام بيئة تعليمية إلكترونية، تتميز بخصوبة الأدوات من بداية إعداد المقرر لتركيبه على النظام، وحتى أثناء فترة التعليم، وهذا يدل على سهولة استخدامه من قبل المدرب والمتدرب، كما أن هناك آلاف من العاهد في أكثر من سبعين دولة يستخدمون هذا النظام (حسين النجار وياسر صالحة، 2008، ص 06).

- مميزاته

- وجود منتدى لمناقشة المواضيع المطروحة من قبل المدرب أو المتدرب يتميز بإمكانية التنظيم حسب رغبة المدرب.

- يوجد ميزة تحميل الملفات من قبل المتدرب وتبادلها مع زملائه أو مع المدرب حيث يمكنهم مشاركه هذه المجلدات مع متدربين أخرين ، ومع المدرب كما أن المدرب قادر على تحميل ملفات إلى مجلدات المتدربين.

- وجود ميزة استخدام بريد الانترنت مع إمكانية وضع ملفات مرفقة في البريد .

- إمكانية وضع المتدربين ملاحظاتهم حول المادة وبهذا تتشكل لديهم أدلة إرشادية حول المادة.

- وجود ميزة المحادثة المباشرة الحية بين أفراد المجموعة كما أن المدرب قادر على إدارة هذه المحادثات الحية، وفي نفس الوقت يقوم النظام بإعداد أرشيف لكل ما كتب في هذه المحادثات بحيث يسهل الرجوع إليه من قبل المدرب **(رضوان عبد النعيم، 2016، ص111)**

- وجود ميزة البحث عن المناهج المتوفرة في النظام.

- وجود ميزة تحميل المادة للمتدرب بحيث يستطيع متابعة التعلم بدون اتصال، كما أن المدرب قادر على وضع المنهج على أسطوانات والتي يمكن ربطها بالمحتوى الالكتروني

- يعطي النظام للمدرب ميزة تقسيم المتدربين إلى مجموعات ويضع لكل مجموعة ملفات مشتركة وكذلك منتدى خاص، أو يقوم النظام بهذا العمل حسب المعطيات أو يقوم الطلاب باختيار المجموعات ذاتيا.

- وجود ميزة إنشاء اختبارات على مستوى المادة أو الوحدة ومن هذه الاختبارات اختبار الأصح والخطأ واختبار متعدد الخيارات واختبارات الترتيب والتوصيل والاجابات المختصرة والأسئلة المقالية، كما يمكن أن تحتوي هذه الاختبارات على صبر ومقاطع صوتية وفيديو وفلاش.

- بالنسبة للتكلفة فإنها تعتمد حسب الرخص الممنوحة للمؤسسة التعليمية.

- إسم الشركة المنتجة WebCT :

- اللغات موجودة بـ 14 لغة ومنها الإنجليزية والعربية (**تامر المغاوري الملاح، 2017، ص ص 91-93**)

7-6-2- **نظام المنصة بلاك بورد لإدارة التعليم الالكتروني**

- **إسم النظام** : Blockboard Academic Suit

- **التعريف**

هو نظام إدارة تعلم تجاري من شركة بلاك بورد وتتميز بالقوة بالنسبة للأنظمة الأخرى، حيث يقدم هذا النظام فرص تعليمية متنوعة من خلال كسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين، كما أن هذا النظام ساعد كثير من المؤسسات التعليمية في نشر التعليم بقوة عن طريق الأنترنت، كما يمتاز بالمرونة وقابليته للتطوير والتوسع (عثمان مازن دحلان، 2012، ص29)

- **مميزاته**

- تقديم المادة العلمية والمنهج للطالب عن طريق الانترنت.
- تقديم ادوات تواصل متعددة ليتواصل الطالب مع عضو هيئة التدريس او مع الطلاب الأخرين.
- تقديم أدوات لتقييم الطلاب وتحديد مستوياتهم ومدى تقدمهم التحصيلي.
- توزيع الواجبات والاختبارات واستطلاعات الرأي العام واستلام الإجابات والتعليقات عليها.
- تقديم التغذية الراجعة والتعزيز الفوري وغير الفوري للطلاب.
- السهولة في تصفح المحتوى العلمي بطرق مختلفة، باستخدام الوسائط المتعددة.
- تخفيف العبء على المعلم من المراجعات والتصحيح ورصد الدرجات وإتاحة الفرصة للتفرغ لمهام التعليم والتدريس.
- توفير الأمان من خلال بيئة أمنة لإجراء التجارب الخطرة والمحاكاة.
- إصدار التقارير لمتابعة كافة المستجدات دون عبء إداري

3-6-5- **منصات إلكترونية مفتوحة المصدر**

وهي تلك الأنظمة التي يتم استخدامها مجانا ولا يحق لي جهة بيعها كما أنها تخضع للتطوير والتعديل من طرف كثير من المختصين في هذا المجال **(الطيب أحمد حسن هارون، 2019، ص 237)**

وهي منصات إلكترونية مفتوحة المصدر غالبا ما تكون مجانية، أنه مع العلم مفتوحة المصدر، تعني أن المبرمجين الذين قاموا بتطوير النظام يوفرون ليس فقط صيغة تنفيذية بل وأيضا الكود أو الشفرة التي كتب بها وكامل الأسرار الفنية المتعلقة ببنيته وطريقة عمل أجزائه وهذا لتسهيل تغييره وتطويره من قبل مبرمجين أخرين **(سيد فتح الباب عبد الحليم، 1988، ص10)**

ومن أمثلة المنصات التعليمية الالكترونية مفتوحة المصدر نجد:

- www.moodle.org
- http//:www.atutor.ca
- http://www.claroline.net
- http://www.Dokeos.com

4-6-7- **نظام آتوتر: Atutor**

- **إسم النظام: Atutour 1.5**

هو نظام إدارة تعلم مفتوح المصدر ليكون سهل وسريع التركيب من قبل مديري النظام وسهل الاستخدام لكل من المدرب والمتدرب، كما ان النظام يمتاز بإمكانية التحديث والتغيير والتسريع للواجهات من قبل المدربين، ومن الممكن استخدام هذا النظام للمؤسسات التعليمية الصغيرة والجامعات الكبيرة التي تقدم تعليما إلكترونيا عبر الأنترنت كما ان النظام متوافق مع (LMSو Scom)

من الناحية التقنية فإن النظام صمم باستخدام لغة PHP وقواعد البيانات Mysql وبرنامج الخادم مثل : Apacheor Microsoft

- **إسم الشركة المنتجة** university of toronte.ATRC
- **اللغات:** يدعم النظام 30 لغة مكتملة، أما بالنسبة للغة العربية فهو معرب بالكامل.
- **رابط الموقع الرسمي للنظام** http://www.Atutorcq

7-6-5-**نظام دوكيوس Dokeos**

- **إسم النظام:** Dokeos 1.4 cla rolinel 1.6.2

هو نظام غدارة تعلم مفتوح المصدر كما انه مستخدم من قبل أكثر من 1200 منظمة و 65 دولة ليقوم بإدارة التعلم وتفعيل التعاون بين مجموعات أهدافها مختلفة كما يتيح للمدرب أن يبدأ محتوى تعليمي عالي الجودة وتمارين تفاعلية وأن يتواصل ويتابع أداء المتدربين كما انه متوافق مع SCROM في البداية واستخدام اسم Claroline ثم تحول إلى Dokeos مع العلم أن بعض المطورين حاولوا وضع مميزات لكل نظام، ومن ناحية تقنية فإن هذا النظام مصمم بلغة PHP واستخدمت لغة Mysql في قواعد البيانات.

- **إسم الشركة المنتجة:** Dokeos Global

- **اللغات:** يدعم النظام 34 لغة، اما بالنسبة للغة العربية فقد تم تعريب 60.2% من النظام وللمزيد من اللغات أو المشاركة في التعريب http://www.dokeos.com/DLTT

- **رابط الموقع الرسمي للنظام:** http://**dokeos.com**

8- أهم التوصيات

يقدم الباحث في هذه الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها:

- تدعيم القدرات المؤسساتية في مجال البحث العلمي من خليل تفعيل دول الحوكمة الالكترونية في مجال العليم الالكتروني في الجزائر

- تطوير تكنولوجيات التعليم الالكتروني في المؤسسات التعليمية والتربوية الجزائرية في اطوارها المختلفة..

- توفير التمويل اللازم للهيئات التربوية من اجل تطوير مجال التعليم الالكتروني في الجزائر.

- توفير قاعدة بيانات للمتغيرات المتعلقة بالتربية والتعليم الالكترونيين في الجزائر.

- إعداد تقارير دورية حول تطور سير التعليم الالكتروني في الجزائر عبر المؤسسات التربوية والتعليمية الجزائرية.

- التنسيق بين مختلف مفاصل الدولة الجزائرية من اجل النهوض بقطاع التعليم في اطواره المختلفة من خلال تفعيل دور التعليم الالكتروني.

9- خاتمة

ختاما يمكن القول أنه قد أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من اكثر القطاعات تغير وتطورا ونموا، وأصبحت ذات علاقة وطيدة بمختلف القطاعات، حيث يعتبر مجال التعليم من أكثر الأنظمة تأثرا بالتكنولوجيا والذي نتج عنه التعليم الالكتروني الذي يعتمد بصفة أساسية على آخر تطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصال والذي حقق نقلة نوعية في طرق تقديم التعليم، حيث قضى على العديد من السلبيات التي تعاني منها المنظومة التعليمية التقليدية وهذا ما استنتجناه في هذا المقال عن المنصات التعليمية الالكترونية ضمن الحوكمة الالكترونية مفاهيم وممارسات في القطاع التربوي الجزائري.

قائمة المصادروالمراجع

- الباوي، ماجد إبراهيم وآخرون ، (2019)، أثر استخدام المنصة التعليمية classroom Google، في تحصيل قسم الحاسبات لمادة imag processing واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، كلية التربية الصرفة، بغداد العراق، المجلة الدولية في العلوم التربوية، م2، ع2.
- دالية، خليل عبد الكريم، (2019)، البحث العلمي التصميم والمناهج والإجراءات، ط3، نهضة الشروق، القاهرة.
- دحلان، عثمان مازن، (2012)، فاعلية برنامج معزز لنظام موودل لإكساب طلبة التعليم الأساسي بجامعة الزهر مهارات التخطيط اليومي للدروس واتجاهاتهم نحوه، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، ماجستير المناهج وطرق التدريس.
- الزهراني، ياسر عبد الله، (د س)، الخدمات التي تقدمها المنصات الإلكترونية.
- عبد الحليم، سيد فتح الباب، (1988)، برنامج إدخال للكمبيوتر في التعليم بأسكتلندا تجربة تستحق الدراسة، مجلة تكنولوجيا التعليم، المركز العربي لتقنيات التربوية، الكويت.
- عبد النعيم، رضوان، (2015)، المنصات العلمية والمقررات التعليمية المتاحة عبر الأنترنت، د ط ، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- عمر، شابونية، الزين، عيواز محمد، (2012)، منصات التعليم الإلكتروني في الجامعات الجزائرية أرضية موودل نموذجا، دراسة حالة، المؤتمر الدولي الأول لتقنيات المعلومات والإتصالات في التعليم والتدريب، الحمامات، تونس.
- العنيزي، يوسف عبد المجيد، (2018)، فعالية استخدام المنصات العلمية لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، كلية التربية الأساسية، المجلة العلمية، م 33، ع 6 أآت
- الملاح، تامر المغاوري، (2017)، الأنترنت بين تكنولوجيا الاتصال والتعلم السريع، دار الكتاب الجامعي، الإسكندرية.

- النجار، حسين، صالحة، ياسر، (2019)، تقويم محتوى بعض مسافات متطلبات الجامعة الإسلامية بغزة المبنية على الوسائط فائقة التداخل المدرجة ضمن بيئة موودل، جامعة الأقصى بغزة ، شباط، البحرين، المجلات العلمية.
- هارون، الطيب أحمد حسن، (2019)، فاعلية استخدام نظام موودل في التحصيل الدراسي لمادة الحاسب الألي لطلاب المرحلة الثانوية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الأساسية، ع42، شباط.
- الهمالي، عبد الله عامر، (1988)، أسلوب البحث العلمي وتقنياته، منشورات جامعة تار يونس، بنغازي.
- https://e3arabi.Com
- https://ar.wikipedia.org

المؤسسات التعليمية والأزمة الكورونية بين الواقع والتحديات؛
دراسة حالة المدارس الرسمية ما قبل الثانوية في محافظة عكار

Educational institutions and the Corona crisis between reality and challenges; A case study of pre-secondary public schools in Akkar governorate

حميدة كاظم العجل[1]

Hamida Kazem Al Ejel

Lebanese University, Lebanon | الجامعة اللبنانية، لبنان

hamidaalejel@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/05/20	2022/06/01	2022/06/04

DOI: 10.17613/6fz6-fj42

ملخص

إن هذه الدراسة نظرية تحليلية استشرافية تسعى إلى الكشف عن مدى استخدام شبكة الإنترنت في التعليم ومعوقات استخدامها عبر استطلاع آراء عينة من الأساتذة في المدارس الرسمية في محافظة عكار نحو إمكانية استخدام التعليم عن بعد في المناهج الدراسية المعتمدة. ففرض الحجر الصحي الناتج عن تفشي فايروس كورونا المستجد وضع نظام التربية والتعليم في بلادنا أمام تحديات جمة بين مواصلة التعليم وضمان الجودة وتحقيق المساواة وبين مختلف تلاميذ وطلاب الطبقات الإجتماعية في ظل تعطل المدارس والمعاهد والكليات والإنتقال إلى نظام التعليم عن بعد. لكن النظام التربوي في زمن الحجر الصحي يطرح إشكاليات فيما يخص مدى جاهزية المنظومة التربوية والتعليمية والمتطلبات التي لا بد من توفيرها والوفاء بها والإمكانيات المتاحة التي تتداخل فيها قيم التربية ومكونات التعليم مع الظروف المستجدة لهذا الفايروس الذي عزل الأساتذة عن الطلاب وما فرضته هذه الظروف القاهرة من تغيير آليات العمل البيداغوجي داخل المدارس والمعاهد والثانويات وما ينجم عنها من انعكاسات على الأساتذة والطلاب مع ضرورة الإستعانة بالتقنيات الحديثة والتكنولوجية للتعليم عن بعد.

الكلمات المفتاحية: شبكات التواصل الإجتماعي، المنصات الإلكترونية، التعليم عن بعد، التعليم المدمج: (المتزامن)

Abstract

This study is a forward-looking analytical theory that seeks to reveal the extent of the use of the internet in education and the obstacles to its use by surveying the opinions of a sample of teachers in public schools in the Akkar governorate towards the possibility of using distance education in the approved curricula. The imposition of the quarantine

[1] دكتوراه في التنمية الإجتماعية والإقتصادية، الجامعة اللبنانية

resulting from the outbreak of the new Corona virus put the education system in our country in front of many challenges between continuing education, ensuring quality and achieving equality and between students and students of different social classes in light of the disruption of schools, institutes and colleges and the transition to the distance education system.

But the educational system in the time of quarantine poses problems regarding the readiness of the educational system, the requirements that must be provided and fulfilled, and the available capabilities in which the values of education and the components of education overlap with the emerging conditions of this virus that isolated teachers from students and the change imposed by these forceful circumstances. Mechanisms of pedagogical work inside schools, institutes and secondary schools, and the resulting repercussions on teachers and students, with the need to use modern and technological techniques for distance education.

Keywords: Social networks, electronic platforms, distance education, blended learning: (hybrid learning)

مقدمة

يمر الجميع على هذا الكوكب بتغييرات جذرية على كافة الأصعدة إذ لم يميز (كوفيد-19) بين منطقة وأخرى أو أشخاص بل دفع الجميع إلى اعتماد الوقاية من الخطر الذي هددهم. فقد أوجدت هذه الجائحة أكبر انقطاع للتعليم في التاريخ ما تضرر منه 1.6 بليون طالب في أكثر من 190 بلدا (Nation Unis, Note de synthèse, 2020, p.2) وفي ظل استمرار هذا الصراع العالمي مع كورونا منذ أكثر من عام لا زال لبنان من الدول التي تعتمد على التعليم عن بعد رغم ما يشهده من أزمات متفاقمة سياسياً، اقتصادياً، مالياً وصحياً. فقد جاءت جائحة كورونا لتجبر النظام التعليمي على الإنتقال المفاجئ نحو التعليم عن بعد. وكانت التجربة مفاجئة للجميع لدرجة أن وزارة التربية لم تعرف ماذا يجب أن تفعل في الستة عشر يوما الأولى فلم تعلن عن استئناف الدروس عن بعد إلا بعد 16/آذار/ 2020 وذلك عبر ما تيسر من تطبيقات من دون تحديدها. وقد فوجئ المعلمون بقرار مفاجئ يقضي بتطبيق طرق التعليم عن بعد من دون توجهات أو تدريبات أوموارد كافية ولم يكن ذلك بهدف تيسير أمور الأسرة التربوية وإنما لعدم وجود خطة متعارف عليها لتدارك هذه العملية المستجدة وغير المسبوقة وإدارتها حيث تفتقر وزارة التربية والتعليم العالي إلى أي منصة أو موقف يمكن أن يساعد على توفير جودة التعليم. (LAU/CLS,2020,p.1)

من هنا سوف نتاول في هذه الدراسة بشكل خاص الواقع التربوي المأزوم كورونياً ضمن مراحل التعليم الأساسي (من الروضة وحتى التاسع) في المدارس الرسمية معيرة اهتماما خاصا للزملاء التربويين وواقعهم وحاجاتهم وصولاً إلى استنباط بدائل تعاين الواقع.

1. مشكلة الدراسة

فرضت جائحة كورونا على لبنان العديد من التحديات كغيرها من دول العالم منها مثلا إغلاق المدارس للحد من انتشار جائحة كورونا. ولكي لا يضيع الوقت أثناء العطلة دون اكتساب الطلاب للمهارات والمعارف الأساسية ظهرت الحاجة إلى التواصل معهم بأسلوب جديد عبر تقنيات التعليم عن بعد لضمان استمرار العملية التعليمية وتركت الحرية للمعلم في اختيار التقنية والأسلوب المناسبين للتواصل معهم وفق سماتهم وحاجاتهم.

كما أننا لا نستطيع إغفال المعاناة التي تعرض لها الأساتذة الذين خاضوا التجربة بمفردهم وكل حسب إمكانياته دون أي تدريب تكنولوجي مسبق مع الأخذ بعين الإعتبار ساعات العمل الطويلة دون أي تعويض مادي بالمقابل إضافة إلى العديد من الصعوبات التي اعترضتهم بحكم الواقع التعليمي الذي فرض نفسه بشكل مفاجي.

2. تساؤلات الدراسة

إن الجائحة أحدثت ارتباكاً كبيراً وواسع النطاق في العديد من الدول والمؤسسات والقطاعات ومنها القطاع التربوي – التعليمي الذي أصيب في لبنان بارتباك كبير في ظل مكابرة وزارة التربية وتمسكها بإجراءات وتدابير لا تتماشى مع الواقع التعليمي اللّبناني وتخبُّط في اتخاذ القرارات. فما يدور في فلك الوزارة يبدو بعيداً عن المعاناة الحقيقية للأهالي والطلاب وحتى الأساتذة الذين يعانون بنسبة كبيرة منهم من غربتهم عن استخدام أبسط تكنولوجيات التعليم في بلد غير مهيّأ في بنيته التحتية لهذا النظام الحديث. فكيف هو الحال في هذه المرحلة الدقيقة التي تتطلب الإعتماد الكلي على استخدام التكنولوجيات في التعليم عن بعد وهذا بدوره ما يطرح حكماً جملة تساؤلات مشروعة منها:

2.1 هل يمكن الإنتقال إلى التعليم عن بعد بمعزل عن المشكلات الموجودة في النظام التعليمي ومن دون خطط متكاملة في هذا المجال؟

2.2 كيف يعيش الأساتذة دينامية التعليم عن بعد في ظل غياب تكافؤ الفرص وفي ظل العديد من المشكلات البنيوية المواكبة فضلا عن المحتوى التعليمي؟ وماهي التحديات التي يواجهونها؟

2.3 هل أزمة التربية في لبنان ناتجة عن جائحة كورونا وما رافقها من تحديات أم أن الأزمة كانت كامنة وظهَّرتها وفاقمتها الأزمات المتلاحقة؟

2.4 هل استطاع التعليم في لبنان مواجهة حركة التغيير الطارئة ومساراتها أم أنه كان ضحية لهذا التغيير؟

2.5 إلى أي مدى يتناسب التعليم عن بعد مع الفئات العمرية من المعلمين والمتعلمين وإلى أي مدى يراعي أنماطهم وأجناسهم وبيئاتهم المختلفة؟

3. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظية والتطبيقية:

أ. **<u>من الناحية النظرية</u>:** أجبرت الجائحة معظم الدول على الإستعانة بالعديد من منصات تعليمية عبر الإنترنت لتُظهر أهمية التعلم عن بعد خلال هذه الأزمة كما أنها كشفت بالمقابل عن معوقات التعليم عن بعد من قبل المعلمين وأولياء الأمور

في مختلف المدارس، الرسمية في عكار من خلال جمع آرائهم حول المعوقات المختلفة لتطوير بيانات تخدم صناع القرار للبحث مستقبلا في حلول بديلة لتجاوز هذه التحديات.

ب. من الناحية التطبيقية:

- قد تمكِّن هذه الدراسة أصحاب القرار من تطوير البرامج التدريبية التي تعتمدها الوزارة وتأمين كافة الإحتياجات اللّازمة لذلك.
- قد توضح الدراسة أهم الإمكانيات المتاحة وبعض الشروط لتفعيل التعليم عن بعد بصورة مثالية.

4. أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة للكشف عن واقع تجربة الأساتذة في المدارس الرسمية في لبنان لاستخدام التعليم عن بعد في زمن الجائحة واستطلاع آراء عينة منهم نحو إمكانية استخدامه في البرامج والمناهج الدراسية التي تحتاج أصلاً إلى تحديث وتطوير، إضافة إلى تقديم توصيات تفيد العملية التربوية وتعمل على تطويرها في ضوء النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة وتقديم تغذية راجحة تستفيد منها الهياكل التربوية والتعليمية بالإضافة إلى تحفيز الأساتذة والطلبة على استخدام تقنيات تكنولوجية جديدة.

فعدم استخدام الإنترنت في التدريس يعد تقصيراً ينمٌّ عن عدم مواكبة التطور وعدم الإستفادة من تقنياته المتاحة. هذا ما ترى الدراسة أهمية الكشف عنه والتعرف على واقع تجربة استخدام التكنولوجيا في التعليم، وكذلك التعرف على التسهيلات المتاحة لأعضاء هيئة التدريس مع الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام الإنترنت في التعليم.

5. فرضيات الدراسة

في هذه الدراسة يمكن تخمين الفرضيات التالية:

أ. إن صعوبة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم في حال تواجد أكثر من طالب في المنزل نفسه وبالتالي زيادة التكاليف المترتبة على نمط التعليم عن بعد (شراء أجهزة/ الإتصال بالإنترنت...) تعيق العملية التعليمية.

ب. إن التضارب في أوقات الحصص الدراسية للطلاب وذويهم من أصحاب الوظائف يمنع بالتالي أولياء الأمور من متابعة تعلم أبنائهم أثناء الحصة الدراسية وتقيد حركتهم.

ج. إن التعلم عن بعد يُفقد الطلبة مهارات التواصل المباشر مع المعلم الذي يُعد شريكاً حيوياً في العملية التعليمية.

د. إن البيئة التعليمية غير المؤهلة للتعليم عن بعد تؤدي إلى صعوبة في الوصول إلى المنصات التعليمية التي أنشأتها الوزارة.

هـ. إن افتقار معظم المؤسسات التعليمية وكذلك الطلاب إلى البنى التحتية الأساسية لهذه العملية (انترنت/ أجهزة...) يدي إلى ضعف توظيف التكنولوجيا الحديثة ضمن خطط التعليم الرئيسية.

6. محافظة عكار: (مجتمع الدراسة)

تقع عكار في شمال لبنان يحدها من الشرق قضاء الهرمل ومن الشمال الشرقي الجمهورية العربية السورية ويفصل بينهما النهر الكبير الجنوبي (الأسعد، 2010،ص.10) وبقيت هذه المحافظة قضاء لحين صدور القانون رقم (522) تاريخ 16/7/2003 تحول بموجبه هذا القضاء إلى محافظة وعاصمتها حلبا. (UNDP، 2012، ص.9)

تعاني هذه المحافظة من تهميش تاريخي مزمن إضافة إلى تفاوت كبير ولامساواة في الوضع الإجتماعي والإقتصادي مقارنة ببقية المناطق اللّبنانية إذ تبلغ نسبة الحرمان فيها (63.3%) ما أشعر أبناؤها بالغربة عن الوطن. (الصراف، 2019، ص.65)

7. مفاهيم الدراسة

أزمة كورونا (COVID-19): نتجت هذه الأزمة عن تفشي فايروس كورونا في العالم، وهذا الفايروس هو عائلة كبيرة من الفايروسات التي تسبب أمراض الجهاز التنفسي التي تتراوح بين نزلات البرد إلى أمراض أكثر حدة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية. (National health,2020, p.1)

كما لهذه العدوى أعراض شائعة مثل الأعراض التنفسية والحمى والسعال وضيق النفس وصعوبات في التنفس وكان لها تأثيراً بالغاً على جميع القطاعات الإقتصادية والإجتماعية والصحية والتعليمية في العالم أجمع. (منظمة الصحة العالمة WHO، 2020)

❖ شبكات التواصل الإجتماعي

هي منصات على الإنترنت أو على الهاتف المحمول تتيح التفاعل الثنائي الإتجاه بين الأفراد عبر محتويات ينتجها المستخدمون أنفسهم فضلا عن التواصل بين المستخدمين (كايسر وآخرون، 2014، ص.11)

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة الخدمات الإلكترونية التي تتيحها وتقدمها الشبكة العنكبوتية بين الأفراد والجماعات بهدف التواصل فيما بينهم حسب اهتماماتهم.

❖ المنصات الإلكترونية

تعرَّف بأنها بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب، وتجمع بين ميزات أنظمة وإدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الإجتماعي. (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2020، ص.3)

وتعرفها الباحثة بأنها وسيط تعليمي يسمح بإجراء المناقشات الجماعية وتبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والطلاب ما يساعد على التفكير الإبداعي.

❖ التعليم المدمج: (المتزامن)

هو المزج بين التعليم داخل الفصل الدراسي والتعليم الإلكتروني (e-learning) عن طريق توصيل الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم باستخدام الأدوات والأجهزة التكنولوجية الحديثة لتحسين المعارف والمعلومات والمهارات وزيادة

الإتجاهات (Farrington, 2014, 50) فهو استراتيجية قوية تؤدي إلى توسيع وتحسين خبرات التعلم عند المتعلمين (أبو موسى، الصوص،2015، ص.15)

وتعرفه الباحثة بأنه طريقة تدريب جديدة تمزج بين التعلم التقليدي والتعليم المتزامن عبر الإنترنت الذي ينظم المحتوى الرقمي ما يساعد بالتالي على إمكانية زوال أو تخفيف عبء ثقل الكتب المدرسية التي يتم استبدالها بمحتويات ومصادر إلكترونية.

❖ **في مفهوم التعليم عن بعد: (Distance learning)**

التعليم عن بعد هو عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلا من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة (UNESCO,2020,p.10) حيث تقدم الخبرات التعليمية للمتعلم بطرق غير تقليدية تعتمد على قدراتهم الذاتية من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة دون التقيد بزمان ومكان محددين ودون الإعتماد على المعلم بصورة مباشرة. (الحنيطي، 2004، ص.15). بمعنى آخر يعد التعليم عن بعد تغيير في البنية التعليمية والوسائل والبرامج والمقررات معتمدة على أسس فلسفية بأفكار تدعو إلى تحرير التعليم من القيود التقليدية.

وتعرفه الباحثة بأنه تلك العملية التي تصل بين المعلم والمتعلم جغرافية باستخدام وسائل الإتصال الحديثة من أجل إيصال المعلومات للمتلقين دون الإنتقال إليهم.

هذا التعليم الذي ظهر منذ أكثر من مأتي عام (UNESCO, 2020,p.15) فرض نفسه اليوم وبقوة كحالة طارئة في العالم نتيجة جائحة كورونا، الأمر الذي يترتب عنه ضغوطة هائلة على البنية التحتية والنظم التربوية العامة في العديد من البلدان ومنها لبنان الذي لطالما كانت الإحتياجات فيه إلى الخدمات مثل الرعاية الصحية والكهرباء و... أكبر مما يمكن توفيره. وجاءت الأوضاع الإقتصادية المتدهورة أصلا والتي تفاقمت مع أزمة كورونا لتخلق المزيد من التوترات والتصورات السلبية حول مصير ومستقبل الأنظمة والقوانين ومنها بالتحديد النظام التعليمي الذي يواجه بدوره العديد من التحديات. فالتعليم لم يكن بمنأى عن الظروف المجتمعية المحيطة فهو دائما يتأثر بما يدور حوله من أحداث وتغيرات إجتماعية واقتصادية وصحية.

ومع تفشي فايروس كورونا في العالم والتي لم يكن لبنان بمنأى عنها، جاءت الظروف القهرية المفاجئة للجائحة والتي كان من أهم نتائجها تعليمياً إغلاق المدارس وتعطيلها بمختلف مراحلها ومستوياتها وأشكالها. وللبقاء على استمرار العملية التعليمية عمدت وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان إلى تطبيق نظام التعليم عن بعد للحفاظ على ديمومة التعليم واستمراريته.

8. نوع الدراسة والمنهج المتبع

يمكن تصنيف هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية لأنها تهتم بدراسة الظاهرة وتحديد خصائصها ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين أسبابها ومتغيراتها.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كونه ملائماً لمثل هذه الدراسات، حيث تسعى لاستطلاع آراء أفراد العينة من أعضاء هيئة التدرس في المدارس الحكومية في محافظة عكار حول تجربتهم مع التعليم عن بعد والتحديات التي تواجههم إضافة إلى الإضاءة على القيود التكنولوجية التي تكبِّلهم والتي تقف حجر عثرة أمام التعليم عبر الإنترنت في لبنان وذلك عبر استخدام المسح بالعينة كمنهج أساسي في دراسة الموضوع وتصوير الظاهرة عن طريق جمع المعلومات عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

وبالنسبة لعينة الدراسة فقد اطلعنا على السجلات الخاصة بوزارة التربية والتعليم العالي للعام الدراسي 2021-2020 وتبين أن عدد المدارس الحكومية في محافظة عكار بلغ (132) مدرسة ابتدائة ومتوسطة موزعة بين المناطق الساحلية والجبلية وتضم (3311) مدرس (ة) ووقع الاختيار عشوائياً على (75) مدرسة بما يعادل (830) مدرس (ة) لتمثيل العينة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية.

المقابلة

ساعدت المقابلات التي أجريت في هذه الدراسة على جمع المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث أجرينا (12) مقابلة خصصت لمديري هذه المدارس وذلك للتعرف على طبيعة وواقع ما يحدث داخل مجموعات التعليم عن بعد عبر الوسائل الإلكترونية المستخدمة لهذا الغرض في كل مدرسة.

الإستمارة

بعد الإطلاع على أدبيات الدراسة وفي ضوء أهدافها الرئيسية وإطارها العام، وبعد تحديد نوع المعلومات التي نرغب في جمعها تم تصميم الإستمارة بناء على خطة تضمن احتوائها على جميع النقاط الرئيسية والفرعية وتوجه الإستبيان إلى عينة من (830) استاذ(ة) بطريقة إلكترونية وذلك خلال الفترة بين شهري كانون الثاني - حزيران 2021. وقد تم تقسيم الإستبيان إلى محاور أساسية ندرجها كالآتي:

المحور الأول يتناول بيانات شخصية للمبحوثينن، المحور الثاني يتعلق بالبني والتجهيزات الواجب توافرها في عملية التعليم عن بعد، المحور الثالث يبحث في توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم عن بعد أما المحور الرابع فقد تناول المشاكل والتحديات التي تواجه الأساتذة في عميلة التعليم عن بعد وما هي آفاقهم ورؤيتهم المستقبلية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية التعليم عن بعد.

عميلة التعليم عن بعد وما هي آفاقهم ورؤيتهم المستقبلية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية التعليم عن بعد.

9. في تقييم النتائج

يتضمن هذا القسم نتائج الدراسة الميدانية الإستطلاعية التي أجريت مع عينة من أساتذة التعليم الرسمي ما قبل الثانوي في محافظة عكار والتي ستمكننا من التعرف على واقع التعليم عن بعد وتحدياته في زمن كورونا.

9.1. توزع الأساتذة حسب الوضع الوظيفي وفئاتهم العمرية وحسب الجنس

			تعاقد						المجموع					
	المجموع		ذكور		إناث		المجموع		ذكور		إناث		المجموع	
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
-	-	-	37	38.9	171	%32.6	208	%39.7	37	%17.4	171	%27.6	208	**%25.1**
%32.2	101	%33.2	30	%31.5	93	%21.6	123	%23.4	70	%33.1	154	%24.6	224	**%26.9**
%43.9	132	%43.1	25	%26.3	112	%26.1	137	%26.1	74	%34.9	195	%31.6	269	**%32.4**
%23.8	73	%23.8	3	%3.1	53	%12.3	56	%10.6	31	%14.6	98	%15.8	129	**%15.5**
%99.9	306	%99.9	95	%99.9	429	%99.9	524	%99.9	212	%99.9	618	%99.9	830	**%99.9**

من حيث المبدأ ينقسم الجهاز التعليمي/ الهيئة التعليمية في المدارس الرسمية في لبنان بين ملاك وتعاقد على مختلف مسمياتهم). ويظهر لنا الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة المتعاقدين في التعليم الرسمي الأساسي يندرج بين الفئات الشابة نسبياً حيث بلغت نسبتهم (63.1%) بين ذكور وإناث. في حين تندرج أعداد الملاك صعوداً من فئة إلى أخرى بنسبة (36.8%) ويبدو هذا الإرتفاع كنتيجة طبيعية للسياسات المعتمدة من وزارة التربية منذ أكثر من عقدين من الزمن حيث لجأت الوزارة إلى التعاقد لتلبية احتياجات التعليم في جميع مراحل التعليم الأساسي نظراً لأن التعليم في مراحل ما قبل الثانوي لم يشهد أي مباراة أو أي إعداد للمعلمين منذ العام 2010 وتم الإكتفاء بالتعاقد مع عناصر بشرية لم يتم تأهيلها مهنياً للتعليم.

في السياق نفسه نلاحظ في حركة توزع المعلمين حسب الجنس سجلت (74.4%) للإناث و(25.5 %) للذكور فالأرجحية في الجسم التعليمي هي لصالح الإناث تماشيا مع الظاهرة الموجودة في كل دول العالم تقريبا على اعتبار أن الإناث هن الأكثر إقبالا على هذه المهنة من الذكور انطلاقا من فكرة أن توقيت دوام التعليم وعدد ساعات العمل فيه والفرص الفصلية والسنوية التي تعطى خلال السنة الدراسية تتيح للمرأة فرصة أكثر في إمكانية الملاءمة بين الإلتزام بوظيفة التعليم أكثر من الوظائف الأخرى وبين الواجبات المنزلية والعائلية الخاصة بها. من جهة ثانية فإن راتب المعلم وخاصة الراتب التعاقدي للأستاذ(ة) لا يزال محدوداً وحتى فصلياً[2] وهذا يبرهن النسبة المتدنية للأساتذة المتعاقدين من الذكور التي بلغت (11.4%) مقارنة بالإناث (51.6 %) وتحديدا لدى الفئات الشابة [(35 ومادون)) وذلك بنسبة (7.6%) للذكور و(32.6%) للإناث مع غياب تام لهذه الفئة العمرية بين أساتذة الملاك على اعتبار أن آخر دورة للدخول في الملاك كانت في العام 2010.

* – الأستاذ المتعاقد يقبض راتبه عن حصصه المنفذة أسبوعيا بشكل فصلي في مدة تتراوح بين سبعة إلى ثلاثة أشهر.

وضمن إطار الجدول نفسه نجد أن نسبة الفئة الشابة من المعلمين بلغت (25.1%) مع توقف التعاقد الوظيفي الذي اختلفت تسمياته بين (مستعان بهم، صندوق الأهل ...) الذي توقف بدوره مع قرار توقيف الوظائف الحكومية لمدة ثلاث سنوات في موازنة 2018. في حين نجد أن الفئة العمرية بين [(46 - 55]) بلغت ذروتها بنسبة (32.4 %) والتي تتقارب نسبياً من الفئة العمرية بين [(36 - 45)] بـ (26.9%) أما فئة المسنين فوق ال [(56 سنة)] بلغت (15.5%). وهذا ما سيظهر تأثيره في دراستنا الميدانية عندما نبحث عن مستوى فعالية استخدام التكنولوجيا في التعليم في القطاع الرسمي والتعرف بالتالي على مدى انعكاس العمر على نوعية التعليم في المدارس ومدى تأثير الفئات العمرية فوق الـ50 عاما في حركية التعليم عن بعد وفعاليته وتأثيره بالتالي على مستوى التعليم العام مع الأخذ بعين الإعتبار مدى تأثير عامل الخبرة المكتسبة والخلفية الفكرية والثقافية للأستاذ(ة) وارتباط ذلك بالثقافة المجتمعية لتتوازى مع تقدم العمر في التعليم عن بعد.

9.2. خصائص أفراد العينة حسب الشهادات العلمية والفئات العمرية

	35 وما دون		45 – 36		55 – 46		56 وما فوق		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
جامعي	102	%49.1	94	%41.9	47	%14.7	12	%9.3	255	%30.7
شهادة تربوية (شهادة إختصاص)	61	%29.3	75	%33.4	33	%12.2	17	%13.2	186	%22.3
ثانوي	34	%16.3	53	%23.6	121	%45.9	73	%56.5	281	%33.8
ما قبل الثانوي	11	%5.2	2	%0.8	68	%26.2	27	%20.9	108	%13.1
المجموع	208	%99.9	224	%99.9	269	%99.9	129	%99.9	830	%99.9

من المعلوم أن عمر المعلم(ة) يؤثر بشكل أو بآخر على جودة التعليم، فرغم الخبرات المتراكمة لدى الفئات غير الشابة إلا أن للعطاء عمر محدود وللترهل عمر معروف في عالم التعليم وينتظر من الفئات الشابة بين المعلمين أن تكون الأكثر إنتاجاً وعطاءً وفعالية. وبالنسبة لنا يبقى العامل الأهم هو المستوى العلمي والكفاءة العملية والمهنية التي لها أكبر الأثر في جودة ونوعية التعليم ومخرجاته.

وبالعودة للجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة المعلمين الذين يحملون إجازات جامعية في الشريحة العمرية [(35 ومادون)] تبلغ (49.1%) كحد أقصى بينما بلغت نسبة حملة الإجازة للفئة العمرية [(36 - 45)] نسبة (41.9%) ومن الملاحظ أن هذه النسب تنحدر نزولاً مع تصاعد الفئات العمرية بحيث تصل إلى (14.7%) للفئة العمرية [(46 -55) و(9.3 %) للفئة [(56 ومافوق)] وإلى (12.2%) لحملة الشهادة التربوية ومن الشريحة [(56ومافوق)] وإلى (13.2%) لحملة الشهادة التربوية للشريحة نفسها. في حين أن الأكثرية الساحقة من حملة شهادة الثانوية العامة هم من الفئتين العمريتين [(46 - 55)] و [56 ومافوق)] حيث سجلتا بالتالي النسب الآتية (45.9%) و(56.5%) كمعدلين عامين من هاتين الفئتين كما أن نسبة حملة مستوى ما دون الشهادة

الثانوية تبقى مرتفعة ضمن الفئتين المذكورتين فتسجل (26.2%) للفئة [(46 - 55)] و (20.9%) للفئة [(56و مافوق)]. وهذا يؤكد ما سبق ذكره عن تأثير المستوى العلمي على مستوى التعليم ونوعيته في التعليم الرسمي وبالتالي يمكن القول أن التفاوت في المستويات العلمية لمختلف الشرائح العمرية يسهم إلى حد كبير في نشوء تفاوت في فرص التعليم بحيث أن الأداء سوف يختلف بين معلم وآخر بحسب المستوى العلمي والعمري وهذا ما سنؤكده لاحقا في دراستنا الميدانية.

9.3. امتلاك الأساتذة للخبرة التكنولوجية حسب فئاتهم العمرية

	35 وما دون		45 – 36		55 – 46		56 وما فوق		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
لا	3	%1.4	17	%7.5	79	%29.3	58	%44.9	157	%18.9
القليل من الخبرة	92	%44.2	87	%38.8	91	%33.8	39	%30.2	309	%37.2
خبرة لا بأس بها	80	%38.4	63	%28.1	62	%23.1	18	%13.9	223	%26.9
خبرة جيدة	33	%15.8	57	%25.4	37	%13.7	14	%10.8	141	%16.9
المجموع	208	%99.9	224	%99.9	269	%99.9	129	%99.9	830	%99.9

لا شك أن التعليم عن بعد فرض نفسه بقوة نتيجة جائحة كورونا لكن هذه الخطوة المفاجئة تتطلب مرونة كبيرة في التعامل مع المعلمين والمتعلمين على حد سواء. ونرى في سياق الجدول أعلاه أن هناك تفاوتات واضحة في خبرة الأساتذة في استعمال الإنترنت في التعليم عن بعد فهناك حالة من عدم الإستعداد الفعلي للأساتذة لهذه المرحلة الإنتقالية إذ أن نسبة كبيرة منهم (37.3%) لم تكن لديها الخبرة ولا الوسائل الكافية واللازمة التي تمكنهم من دعم التعليم عن بعد كما أظهرت نتائج العينة وبعضهم الآخر لا يملك الخبرة الكافية لاستعمال الإنترنت فبلغت نسبتهم (18.9%) وخاصة الفئتين العمريتين (46 - 55) التي تبلغ نسبتهم (29.3%) والفئة [(56 ومافوق)] بنسبة (44.9%) ما ينعكس سلبا على جودة ونوعية التعليم وخاصة في هذه الفترة الحرجة التي تعتمد اعتماداً كلياً على التكنولوجيا. وأظهرت نتائج العينة أيضا أن من بين الأساتذة هناك من يملك القليل من الخبرة بنسبة (37.2%) حيث بلغت أقصاها لدى الفئة العمرية من [(35 ومادون)] نسبة (44.2%) نظراً لاندماج هذه الفئة وتفاعلها مع التكنولوجيات الحديثة وتحمسها وعلاقتها القوية بوسائل التواصل الإجتماعي والإنترنت كما أن البعض منهم خضع لدورات تدريبية، إذ يمكن القول بشكل عام أن هناك مواكبة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم ما يسمح للأساتذة بإدارة عملية التعليم عن بعد وتنفيذها على أكمل وجه وصناعة المحتوى التعليمي الملائم، أما من لا يملكون خبرة جيدة بالوسائل التكنولوجية الحديثة بلغت نسبتهم (16.9%).

9.4. التحديات التي تواجه الأساتذة في عملية التعليم عن بعد

التحديات	التكرار	النسبة
صعوبة التعامل مع البرامج والتقنيات الحديثة	381	%15.3
صعوبة تعامل الطلاب والأهالي مع التكنولوجيا	294	%11.8
ضعف حو افز الطلاب التعليمية وعدم تقبلهم للنموذج التعليمي الجديد	201	%8.1
ضعف البنية التحتية الخاصة بالإنترنت	1029	%41.3
أوضاع صحية صعبة	315	%12.6
صعوبة تقييم أداء الطلاب	275	%10.8
المجموع	2490	%99.9

* لكل مبحوث 3 إجابات

منذ بداية الجائحة كلف المعلمون على الفور بتطبيق طرائق التعليم عن بعد وغالبا من دون توجيهات أو تدريبات ولا حتى موارد كافية وكان المعلمون غير جاهزون لدعم استراتيجية التعليم عن بعد والتكيف مع منهجيات التدريس الجديدة. حتى أنه في بعض الأحيان يفتقر العديد منهم إلى أبسط مهارات تكنولوجيا المعلومات والإتصالات ما يخلق لديهم صعوبة في التعامل مع البرامج والتقنيات الحديثة وذلك بنسبة (15.3%) كما تلجأ نسبة (34.9%) منهم أحيانا إلى طلب المساعدة من أصدقائهم داخل المدرسة أو خارجها. إذ تشكل القيود التكنولوجية حجر عثرة أمام التعليم الإنترنتي في لبنان، فشبكات الإتصال والبنى التحتية المتعلقة بها لا تلبي احتياجات الكثير وخاصة في المناطق الريفية والعالية من المحافظة في الجرود والجبال ما يخلق فجوة رقمية كبيرة. فاستخدام تطبيقات التواصل بالفيديو مثلا يحتاج إلى اتصال آمن ومستقر بالشبكة للطلاب والمدرسين على حد سواء كما أن ضعف البنى التحتية التي صرح عنها المبحوثين بلغت ذروتها بنسبة (41.3%) حيث تعاني أغلبية مناطق المحافظة من انقطاع التيار الكهربائي بما يزيد أحيانا عن 9 ساعات يومية كما صرح (32.6%) من وحدات العينة زد على ذلك تقنين إشتراك المولدات الخاصة المنتشرة بكثرة في هذه المناطق توازية مع انقطاع مادة المازوت من السوق المحلي وارتفاع أسعارها إن توفرت.

فالتعليم في لبنان يرزح تحت رحمة الكهرباء والإنترنت وأحيانا يضطر بعض الأساتذة الذين لديهم صفوف في وقت انقطاع التيار الكهربائي للتوجه إلى أحد المقاهي القريبة لتزويد الطلاب بالعلم كذلك كي لا يهدد حقه في احتساب ساعات التدريس وهنا نقصد الأساتذة المتعاقدون مع العلم أن الراتب ما عاد يساوي مئتي دولار فصليا للأساتذة المتعاقدين وشهرياً لأساتذة الملاك.

زد على ذلك معاناة إضافية للأساتذة الذين تتضارب أوقات ممارستهم للتعليم عن بعد مع أوقات تدريس أبنائهم ما يعظم المشكلة ويزيد من المعاناة والضغط المادي والمعنوي على الأساتذة. والمعاناة نفسها يتحملها أولياء الأمور عندما يكون هناك

صف أونلاين لأحد الأبناء إذ لا يمكن تقاسم الأجهزة الرقمية أو ربما هي غير متوافرة بأعداد تكفي أبناء الأسرة ما زاد من قساوة الضربة التي تلقتها العملية التربوية وجعلتها غير متكافئة أبدا.

فالعائلة المقتدرة قادرة على تأمين الإنترنت بسعر ونوعية وسرعة جيدة أو ربما توفير جهاز محترم لكل فرد فيها والعكس تماما في الأسر الفقيرة (فؤاد الصراف، 2021/5/19)، فالوضع الإقتصادي يضرب بعرض الحائط ويخلق فجوة تعليمية كبيرة بين الغني والفقير مع انعدام اختفاء الطبقة الوسطى في ظل الظروف الراهنة وحتى لو أخذنا في الإعتبار أن رسوم الإنترنت بقيت كما هي من دون زيادة فعلينا أن ننظر إلى أن عدد الأولياء العاطلين عن العمل قد ازداد. والجدير ذكره أيضا أنه لا يوجد حوافز تعليمية أو بمعنى آخر يوجد مشكلة ثقة في التعليم، إذ لا يوجد قبول مجتمعي لفكرة التعليم عن بعد حتى بين الأساتذة أنفسهم فهذا النوع من التعليم كان مفاجئة وإضطراريا فلا تتوفر له الثقة المطلوبة لدى الكثير من أولياء الأمور أيضا باعتباره إجراء مؤقت في نظرهم في ظل توقفهم للعودة إلى المدرسة.

وفي تحدٍّ من نوع آخر هناك صعوبة في التعامل مع أطفال الروضة والحلقة الأولى خاصة أن هؤلاء الأطفال يحتاجون للحركة وهم غير قادرين على الجلوس أمام الشاشة لفترات طويلة وهذا ما أكد عليه(41.9%) من أساتذة الروضات والحلقة الأولى وذلك بسبب عدم قدرتهم على الإحتكاك بطلابهم بشكل مباشر لتزويدهم بالوسائل الحسية وهكذا فقدوا تواجدهم في بيئة محفزة وفاتهم كذلك فرص التفاعل الإجتماعي وعدم قدرتهم بالتالي على تعزيز تماسكهم واستقرارهم الإجتماعي وبالتالي عدم توفر الفرص لهم لتعزيز الثقة والتفاهم بين بعضهم البعض داخل المدرسة التي تعتبر مساحة حيوية لاختيار التنوع والإختلاط وتبني سلوكيات ومواقف جديدة في المجتمع.

وفي السياق نفسه يعاني (12.6 %) من الأساتذة من أوضاع صحية وبدينة ازداد خطرها عندما طلب منهم توفير التعليم عن بعد في ظل إضطرارهم لذلك خوفا من فقدان مرتباتهم ومستحقاتهم مما يقوض بالتالي جهود بناء قدرة المدارس على التكييف.

9.5. توزع أفراد العينة حسب الوسائل التكنولوجية المستخدمة في التعليم عن بعد

الوسائل	التكرار	النسبة
و اتساب Whatsapp	589	%70.9
زووم zoom	85	%10.2
تيمز Teams	103	%12.4
غوغل كلاس رووم classroom	53	%6.2
المجموع	830	%99.9

انطلقت عملية التعليم عن بعد بما تيسر فقام الأساتذة بإنشاء مجموعات على مواقع التواصل الإجتماعي فالجزء الأكبر من التعليم يحصل في الواقع عبر تطبيق واتساب بنسبة (70.9%) ولكن تبقى التوجهات المتعلقة بكيفية التعلم الفعال عبر

هذا التطبيق محدودة حيث قام الأساتذة بإرسال صور ومقاطع صوتية بطريقة بدائية ساعدت بعض الشيئ في إيصال الفكرة. وقلة منهم كانت جاهزة للتعامل مع التكنولوجيا فقرروا التحول نحو المنصات المجانية مثل منصة زووم zoom (10.2%) وتيمز teams (12.4%). وفي الحكم على ما سبق باءت العملية بالفشل(خالدية طاب،2021/5/24)، فلا المعلم مجهز ومدرب لهذا النوع من التعليم ولا حتى المتعلم وهذا ما يرتبط بالتحديات التكنولوجية والبنيوية المطلوبة لهذا النوع من التعليم فلا شيئ مسبق للتخطيط المدروس.

وكشفت النتائج أيضا أن تحضير خطة الدرس تأخذ وقتا أطول من الوضع في حال التعلم الحضوري بنسبة (74.9%) نظرا لما يتطلبه ذلك من إعداد محتوى المادة إلكترونياً وغياب الإستخدام الفعال لتكنولوجيات التعليم عن بعد إضافة إلى عدم توفر الخبرة لدى بعض الأساتذة كما سبق وأشرنا.

في حين أن هذه العملية تتطلب توفر العناصر البشرية المؤهلة والوسائل التعليمية المطلوبة لنجاحها (علي علوان، 2021/5/24). ففي عملية التعليم عن بعد يعمل الأساتذة لساعات أطول وينفقون أيضا من مالهم الخاص على تكاليف الإنترنت من أجل التواصل مع طلابهم الذين أصبحوا لا يتعدوا (5%) (صباح حسين، 2021/5/19)، من أعداد الصف الواحد. وكل ذلك من دون الحصول على أي تعويض، فالمهام التي لم تكن تستغرق بضع دقائق أصبحت اليوم وأثناء الجائحة تحتاج إلى ساعات وساعات لإنجازها. إذ يمكن التأكيد هنا على أن الأساتذة لم يحصلوا على أي تدريب / توجيه فعلي من وزارة التربية التي تركتهم وحدهم لخوض المعركة حيث أثبت التعليم عن بعد أنه غير موثوق به أصلا، فالطالب في إحدى الإختبارات مثلا قد يلجأ إلى أحد أفراد عائلته لكتابة إجابات صحيحة هذا إن لم ينقطع التيار الكهربائي وأكمل الإختبار. مع العلم أن العديد من التلاميذ تركوا الصفوف الإفراضية وأصبح الأستاذ يعلم عدد قليل من الطلاب الذين لاتتجاوز نسبتهم ال (5%) كما سبقت الإشارة بالمقابل صرح (49%) من الأساتذة عن تسرب أعداد كبيرة من التلاميذ خارج المدرسة بسبب انعدام المساواة في قدرتهم للوصول إلى التعليم عن بعد في ظل الجائحة.

فالثابت إذن أن إغلاق المدارس ترك آثاره السلبية على التلامذة والطلاب من زوايا عديدة نفسية، سلوكية، تربوية... ما يؤدي بالتالي إلى علاقات سلبية أو ضعيفة تساعد في اختلال التماسك الإجتماعي. فكلما طالت فترة عدم إلتحاق الأطفال بالمدارس زادت إحتمالية عدم عودتهم إليها على الإطلاق ما يعني آثارة نفسية وخطر زجهم في العمالة وتزويج القاصرات ما سيكون له تداعيات وخيمة على حياتهم. وهذا يتطلب دراسة ميدانية متخصصة حيث لا يسعنا في هذه الدراسة تفصيل نتائج ذلك وتداعياته.

9.6. تأثير التعليم عن بعد على الأهداف التربوية بالنسبة للفئات العمرية

	35 ومادون		45 – 36		55 – 46		56 وما فوق		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أكثر صعوبة	85	%40.8	96	%42.9	121	%44.5	37	%28.6	339	%40.8
أكثر سهولة	51	%24.5	57	%25.6	66	%24.6	23	%17.8	197	%23.7
لم تتأثر	72	%34.6	71	%31.6	82	%30.4	69	%53.3	294	%35.4
المجموع	208	%99.9	224	%99.9	269	%99.9	129	%99.9	830	%99.9

من المعروف أن المستوى الأكاديمي للمعلم (ة) يؤثر على التحصيل الدراسي للطالب، كما أن للمنهج الدراسي أنظمة تأثير بالغة الأهمية على مستوى تحصيله (هويدا شرف الدين، 2021/5/27)، فصلاحية المناهج الدراسية تتطلب إعداداً تربوياً سليما تتوافق مع قدرات الطلاب وإمكانياتهم. بناء على ذلك واستنادا لمعطيات الدراسة ولنتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن المعلم (ة) أصبح يترتب عليه أعباء كبيرة خاصة في ظل غياب دور الأهل حيث نجد (40.8%) من الأساتذة صرحوا بأن توصيل الأهداف التربوية عن طريق التعليم عن بعد أصبح أكثر صعوبة من ذي قبل وحتى أنه يأخذ وقتا وجهدا أكبر. فالدرس الذي كان يحتاج لبضع دقائق لإنجازه أصبح يحتاج إلى ساعات لتحضيره وخاصة لدى الفئتين العمريتين [(46 - 55)]و[56 ومافوق)] وقد بلغت نسبتهما بالتالي(44.5%) و (28.6 %) نظراً لغربة هؤلاء عن كل جديد في التكنولوجيا ما يؤثر بالتالي على التحصيل الدراسي للطلاب حيث صرحوا أيضا عن تدني درجات العديد من الطلاب ويعود ذلك طبعاً إلى عدة أسباب منها مثلا تحول أيام التعليم أونلاين إلى فسحة وفرصة راحة للطلاب في المنزل ما أثر بشكل سلبي على تحصيلهم الأكاديمي.

وهنا على الأساتذة التأكد من إلتزام الطلاب بالحضور أونلاين وحل الواجبات والتقييمات اليومية وخاصة في حال إهمال معظم أولياء الأمور (بسام آغا، 2021/5/24) خاصة في ظل استهزائهم بهذا النوع من التعليم وعدم الرغبة

في تقبله. من جهة أخرى أظهرت نتائج العينة أن (23.7 %) من المعلمين وجدوا الأمر بسيطة وأكثر سهولة خاصة لدى الفئات الشابة [(35 ومادون)] فبلغت نسبتهم (24.5%) ويمكن ربط ذلك بالمهارات التكنولوجية التي يتمتع بها أغلب هؤلاء أو أن معظمهم خضع لدورات تدريبية في مجال التطبيقات الإلكترونية المستخدمة (صباح عزيز،2021/5/19). أما الذين لم يتأثروا في توصيل الأهداف التربوية خلال عملية التعليم عن بعد بلغت نسبتهم(35.4%).

وانطلاقا مما سبق بات من الضروري العناية بالتعليم عن بعد بوصفه وسيلة داعمة للتعليم على مختلف المستويات. إذ لا يمكن أن يكون بديلا عن التعليم التقليدي بل هو مكملا له (محمود عجم، 2021/5/19) فنجاح التعليم عن بعد يتطلب مهارات وإمكانايات عالية على مستوى المنظومة كافة بالتركيز كذلك على مستوى ومهارات المعلم وقدرته على توظيف البعد الإجتماعي فيه.

9.7. رأي الأساتذة بالتعليم المدمج وفقا لوضعهم الوظيفي

		الوضع الوظيفي					
		ملاك		تعاقد		المجموع	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
مؤيد	تماماً	79	%25.7	73	%13.9	152	%18.3
	بشكل نسبي	98	%32.1	122	%23.3	220	%26.5
	غير مؤيد	129	%42.1	329	%62.7	458	%55.1
	المجموع	306	%99.9	524	%99.9	830	%99.9

صحيح أن أساليب التعليم تغيرت تغيراً مذهلاً في غضون العقدين الماضيين وصحيح أيضاً أن أنظمة التعليم النظامي بطيئة التغيير، فإننا نعيش الآن ونتعامل مع مجتمع يتمع بانفتاح فكري وعلمي وتقني وبحثي هائل. فكل واحد منا عليه أن يمتلك ويتمتع بمزيد من المهارات وطرق التفكير النقدية والإستنتاجية. ولكن بالرغم من ذلك يبقى التعليم المدرسي هاما كما كان دائما (سناء حبابة، 2021/5/24). إذ أنه الخطوة الأولى للإنسان في رحاب التعليم المؤسسي و عالم التكيف الإجتماعي خارج الأسرة، فهو مكون جوهري من مكونات التعليم الإجتماعي.

وفي هذا الإطار صرح نسبة (55.1 %) من أفراد العينة تراوحت بين (42.1%) للملاك و (62.7 %) للمتعاقدين بعدم تأييدهم للتعليم المدمج خاصة بالنسبة للتلاميذ ذوي الأعمار الصغيرة في الروضات والحلقة الأولى، إذ أن الحضور للمدرسة يساعدهم على التواصل والتفاعل مع المعلمين وأقرانهم الذين من نفس أعمارهم (سهيل العجل، 2021/5/7). واعتبروا كذلك أن التعليم عن بعد يحرم الأطفال من بيئة محفزة ومثرية وكذلك من العلاقات والتفاعلات الإجتماعية ما يؤثر بشكل ما على نموهم الصحي على المدى الطويل. زد على ذلك إنخفاض في مستوى الرقمنة لدى بعض الأساتذة والطلاب على حد سواء فالحرمان المعرفي الرقمي ينتصب تحديا أمام بناء براديغم تربوي جديد وإدارة تغيير نحو تخطيط مستقبل للتعليم الإلكتروني.

لذا فالتعليم الحضوري يساعد المعلم والطالب على التعرف على بعضهم ومعرفة المعلم لطلابه ولشخصيتهم ومستواهم المعرفي والمهاري بطريقة أفضل من التعليم عن بعد (نور نور الدين، 2021/7/27) فيكتشف المعلم بذلك نقاط القوة والضعف لدى تلاميذه وبالتالي يستطيع أن يقيمهم ويوجههم نحو الأفضل.

زد على ذلك عدم الإستعداد الفعلي لأغلبية أولياء الأمور كذلك الأساتذة في ظل الظروف الإقتصادية والإجتماعية الصعبة وعدم توفر الوسائل اللازمة للطرفين ليتمكنوا من إدارة عملية التعليم عن بعد وتنفيذها على أكمل وجه. ومن ثم رفض

بعضهم الآخر لهذا النوع من التعليم وعدم تقبله خاصة لدى الأساتذة الذين تخطوا السن الشبابي وغياب الخبرة التكنولوجية لديهم كما سبق وذكرنا في الجداول (3 و 4)، فالخلفية الثقافية لهؤلاء إن تغيرت ستكون الأرضية الأساس لنجاح هذا النوع من التعليم.

ونبقى في الإطار نفسه فنجد أن (18.3 %) من الأساتذة مؤيدين تماما لفكرة التعليم المدمج حيث اعتبروا أن هذا النوع من التعليم يسد ثغرة في معالجة تبعات الإقفال القسري الطويل، نضيف أيضا إلى أن الإستعمال المفيد للوسائل الإكترونية يجعل الطالب أكثر قناعة بنتيجة إستفادته منها وأنها ليست فقط للألعاب المسلية أو للتواصل بهدف التسلية وأن هذه الوسائل تسمح لهم بولوج عالم المعرفة المنفتح على مصراعيه وهذا ما يجب تنميته عند الأجيال الصاعدة على اعتبار أن التعليم المدمج سيعزز التعليم ويرفع من مستوى المهارات سواء للمعلمين أو الطلاب وبالتالي يدفع نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المعروف بإسم (Eduation2030).

بالمقابل صرح (26.5 %) من الأساتذة أنه يمكن استخدام التعليم عن بعد مرة أو مرتين في الأسبوع ما يطور بالتالي مهارات الأساتذة ويتعود الطلاب في الوقت عينه على تحصيل أكبر فائدة ممكنة من هذا التعليم. كما ويمكن إدماج التكنولوجيات الجديدة حسب البعض منهم أيضا بالمنظومة التربوية كضرورة لسد الفجوة الرقمية المتراكمة على مستوى هذه المنظومة لبلورة تعليم عن بعد يشكل سنداً ودعامة حقيقية للتعليم الحضوري في أفق النهوض بمنظومة لبنانية للتربية تعتمد النمطين معا، فهذا النوع من التعليم يعزز النجاح في المجال الرقمي والتكنولوجي. كما يتمكن الأساتذة والطلاب وحتى الأهل من اكتساب مهارات جديدة بعد أن أصبحوا على معرفة أكبر بأدوات ووسائل تكنولوجيا التعليم، فالطلاب لن يكونوا طلاباً يتعلمون الدروس الموجهة وفقا للمناهج الدراسية فقط بل سيكتسبون أيضا الخبرات في العديد من التطبيقات الجديدة المتاحة التي يمكنهم استخدامها للدراسة والتعليم.

من ناحية أخرى فإن الحقيبة المدرسية ستصبح أخف وسيرتاح التلميذ/الطالب من الأوزان الثقيلة التي يحملها يوميا عند ذهابه للمدرسة لذلك فالتوسع في استخدام التكنولوجيا يساعد حتماً على التخلص من هذا الوزن. زد على ذلك، هناك تحولات مهمة على مستوى المناهج الدراسية سوف تفرض نفسها لتواكب واقع ما بعد الجائحة خاصة مع ظهور برامج تعليمية جديدة. فمن المعلوم أنه في منظومات التعليم التقليدية يتعلم التلاميذ من فئة عمرية واحدة المناهج نفسها تقريبا من دون النظر إلى اهتمامات كل منهم إلا أنه في المناهج الجديدة سيتابع التلميذ إمكانية الإختيار والتعلم بالوتيرة والإنتباه الذي يناسبه ويصبح بذلك معتمدا على ذاته في الحصول على المعلومات وقادرة على تنمية مواهبه. كما سيتاح لولي أمره المتابعة بشكل دائم بحيث يكون على دراية بكل ما يتعلق بالمستوى الدراسي لابنه/لابنته وسيصبح مؤثراً في رسم خارطة جودة التعليم.

فالتوجيه نحو مزيد من الرقمنة ليس فقط ضرورة لمواجهة أزمة كورونا ولكن أيضا لبناء جيل جديد قادر على الإستفادة من من معطيات الثورة الصناعية الرابعة ويمتلك من المعارف والمهارات ما يمكنه من الإنخراط في وظائف الغد.

من ناحية ثانية فإن التعليم الهجين/ المدمج سيحد من التقاطبات المفضية إلى التفاوتات الإجتماعية إذ يشكل مدخلا للحد من التفاوتات بين المناطق وبين قطاعي التعليم العام والخاص ما من شأنه رفع أسهم العدالة الإجتماعية والمجالية. وهذا برأينا يتطلب تنمية وتطوير المنظومة التربوية عامة وذلك بتوافر إرادة حقيقية وتعبئة مجتمعية إضافة إلى ما يقتضيه ذلك من وضع

إطار للحكامة الجيدة وإرساء آليات وكيفيات تنفيذ أكثر فعالية وشفافية. وهنا فقد تكون تكاليف تحسين نظام التعليم ضخمة إلا أن كلفة استمرار الجهل لا حدود لها والإستثمار في التعليم هو استثمار في الرأسمال البشري كإستثمار مجتمعي تنموي مستدام.

وهذا لا يعني أبدا أن التعليم عن بعد هو الخلاص أو الحل السحري لأعصاب المنظومة التربوية ولا يمكن له أن يكون كبديل للتعليم التقليدي الإعتيادي. والإعتقاد بأن الموارد التعليمية لوحدها كافية وكفيلة التمكين المتعلم من بلوغ الأهداف التربوية هو اعتقاد خاطئ فلا بد من الإتصال المباشر مكاناً وزماناً بين المعلم (ة) والمتعلم وهذا يؤكد ما تطرقنا له في الجدول السابق.

الخلاصة والنتائج العامة

لقد حاولنا من خلال هذ الدراسة التأمل في الجوانب المرتبطة بتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم عن بعد الذي يعتبر ذو أهمية في وقتنا الحاضر لأنه الحل الوحيد لإكمال البرامج التعليمية في زمن تفشي جائحة كورونا (كوفيد-19) وخاصة بعد فرض الحجر الصحي وإغلاق جميع المؤسسات التعليمية حيث أن التعليم كان من بين المجالات التي تأثرت بهذه الجائحة.

وكان لا بد لاستكمال الدروس من خلق جو تعليمي يتيح إكمالها عن بعد رغم الفرق الواضح بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد. فالمناخ والتحصيل العلمي يختلفان، إذ أن عملية التخطيط لوضع استراتيجية تكنولوجيا المعلومات لا تبدأ من العدم كما حصل في لبنان بل تبقى محكومة بسياسة تعليمية تضم كل العوامل التي لها علاقة بالموضوع.

وقد اتضح من خلال هذه الدراسة وجود عدة إشكاليات تعيق التعليم عن بعد في بلدنا فنجد منها مثلاً الذهنيات والخلفيات الثقافية والإجتماعية وحتى غياب ثقافة استعمال الفضاءات الرقمية والدراسة عبر المواقع التعليمية. إذ أن عدم الركون إى استراتيجية وطنية لتأمين وقاية تربوية ودعم مهني في القطاع الرسمي ساهم في تردي الوضع التربوي بشكلٍ سلبي وأدى إلى تشرذم المبادرات والجهود. كما أن غياب رؤية تربوية واضحة والتي من شأنها تأمين التكامل ضمن التعددية المدرسية وتوجيهها نحو بناء المجتمع والإنسان فضحت إلى العلن خلال الأزمة تفاوتاً وعدم تكافؤ الفرص متجذرين في صلب النظام التربوي ويتجسد نقص العدالة هذا على صعيد جودة التعليم ومخرجاته. ومن خبرتي كأستاذة تساءلت في البداية عن مردودية مثل هذا التعليم ومخرجاته عندما نعتاد على الإلتقاء المباشر بالطلاب والتجاوب المباشر مع أسئلتهم لكن عندما تكون الجهات مسؤولة فإن النتائج تكون إيجابية بالفعل. ولكن نأسف للقول أنه في لبنان عندما انطلقت عملية التعليم عن بعد بشكلٍ مفاجئ دون استراتيجية واضحة أو حتى تدريب أو أي موارد كافية وكان المعلمون أصلاً غير جاهزين للتكيف مع منهجيات التدريس الجديدة زد على ذلك الأوضاع الإقتصادية والإجتماعيةالصعبة حيث أثبتت تجربة التعليم عن بعد عدم فعاليتها وسط هذه الفوضى نظراً للوضع الحالي الراهن فلم تكن كل العائلات ولا حتى الأساتذة قادرين على تحمل رسوم خدمة الإنترنت التي تعد في لبنان من أعلى الأسعار في العالم إضافة إلى عدم قدرة كل أسرة على شراء جهاز حاسوب أو هاتف مع الأخذ بعين الإعتبار انقطاع التيار الكهربائي لفترات طويلة خلال اليوم.

فعملية التعليم عن بعد بدأت إذن دون أي تدريب لأساتذة التعليم الرسمي على أساليبه وتقنياته ومنهجياته ولم يحصلوا على أي مساعدة أو توجيه من وزارة التربية والتعليم العالي التي تركتهم يخوضون المعركة لوحدهم فضلا عن أن التعليم عن

بعد أثبت أنه غير مرغوب فيه أصلا، ومن خلال تجربتي الشخصية في التعليم عن بعد وجدت أن بعض الطلاب يلجأون في أحد الإختبارات إلى أحد أفراد أسرتهم لكتابة إجابات صحيحة ناهيك عن تحديات أخرى نوردها على الشكل الآتي:

1) نقص الخبرة اللازمة للتعليم الإلكتروني لدى الأساتذة والطلاب على حد سواء.

2) نظرة الأساتذة السلبية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام لهذا النوع من التعليم بأنه لا يرقى إلى مستوى التعليم الحضوري/التقليدي لما يتطلبه من المزيد من الإلتزام والجهد والمقدرة على التحكم بالوقت.

3) قيود تكنولوجية وضعف البنى التحتية الأساسية وشبكات الإتصال و عدم امتلاك التقنية التي تُمكِّن جميع الشرائح من الوصول إلى المعلومات.

4) غياب الدورات التدريبية للأساتذة والطلاب في مجال التطبيقات التكنولوجية المستخدمة في التعليم عن بعد.

5) ضعف آليات الإدارة والرقابة والتقييم لعملية التعليم عن بعد من قبل الأجهزة المختصة بالإشراف على الهيئات التعليمية.

6) غياب الدعم المالي والمخصصات المالية التي ترصدها وزارة التربية للتعليم عن بعد.

7) تدني الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية للأساتذة والأهالي ما يعوقهم من تأمين المستلزمات والنفقات اللازمة للتعليم عن بعد.

8) اضطرابات ناتجة عن التفاوتات الموجودة بالفعل في النظام التعليمي والتي تؤثر بشكل رئيسي على المتعلمين وأولياء الأمور على حد سواء من الذين ينتمون للأسر ذات الدخل الضعيف أو الأسر المحدودة الإمكانيات وبالتالي انعدام المساواات في قدرة التلاميذ إلى الوصول إلى التعليم عن بعد.

ورغم كل ما يواجه التعليم عن بعد من تحديات ينبغي علينا الإعتراف أيضا بما حققه من إنجازات على المستوى المحلي ولو كانت متواضعة إلى حد ما وهي كالآتي:

1. استطاع التعليم عن بعد من شد الأساتذة لاستعمال التكنولوجيا الرقمية وحتى الطلاب وأولياء الأمور بما معناه تأهيل رأس مال بشري قادر على التفاعل مع الثورة الرقمية وخاصة أنه فتح لهم آفاق جديدة. إذ أدركوا أن الهواتف الذكية وأجهزة وبرامج مواقع التواصل الإجتماعي ليست فقط للتسلية و مضيعة للوقت أو أنها فقط للتواصل مع الأصدقاء. بحيث يمكن الإستفادة منها في مجالات خدمة الأساتذة والطلاب كما تسمح لهم في تنمية مهاراتهم وتطويرها.

2. تكوين زيادة مهارة الأساتذة في إنشاء المواد التعليمية بصيغة بوربونت أو فيديو مسجل و عرضه للطلاب ما زاد بالتالي من المنافسة العلمية بين الأساتذة أنفسهم بهدف تقديم أفضل العروض.

3. إن الجائحة أجبرت الجميع على استخدام التكنولوجيا فلم يعد التعليم عن بعد يقتصر على فئات عمرية بعينها إذ تحول الأمر إلى تكنولوجيا تعليمية إجبارية لا مفر منها أو الإستغناء عنها.

4. ساعد استخدام التعليم عن بعد على تنمية مهارة استخدام الحاسوب لدى بعض الأساتذة والطلاب في الحصول على المعلومات من الشبكات بمفردهم وتنمية ثقافتهم الرقمية.

5. استخدام التعليم عن بعد في البرامج الدراسية يجعل المناهج تتصف بالمرونة وتمكن المتعلمين من اختيار وقت ومكان مناسبين لدراستهم.

ولجعل عملية التعليم عن بعد عملية قائمة وفق تخطيط مدروس وذات فعالية وجودة عالية ولضمان وصولها إلى كل المتعلمن تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص لا بد من تكاتف الجهود لإنجاح هذا النوع من التعليم في زمن فرضه الحجر الصحي لمواجهة تفشي الفايروس المستجد لذلك نضع بين أيديكم جملة من التوصيات التي من شأنها تحسين نواتج ومخرجات التعليم عن بعد:

1. وضع خطة على مستوى الوزارات المعنية حين الإنتقال جزئيا أو كلياً وبشكل مفاجئ نحو: "التعليم الإلكتروني".
2. تأهيل الكادر البشري والهيئة التعليمية وإطلاعهم على كل ما يلزم من التقنيات الأساسية لمواكبةالتعليم عن بعد.
3. تجهيز المؤسسات التعليمية بكل الوسائل والتقنيات والتطبيقات اللازمة لإنجاح هذا النوع من التعليم.
4. سن التشريعات والقوانين التي تتعلق بالتعليم عن بعد الإضفاء الشرعية على بنية العمل وتكون في خدمة التعليم الإلكتروني.
5. الإستعانة بخبراء وإختصاصيين في هذا المجال للإشراف على الإنتقال المرن إلى التعليم عن بعد أو من أجل التعليم المدمج ووضع التصورات والحلول للمشاكل التي قد تطرأ.
6. تفعيل أدوات الرقابة والمتابعة التي تمكن من إدارة عملية التعليم بشكل سليم.
7. تأهيل المعلمين وتشجيعهم وتدريبهم على صناعة المحتوى التعليمي والأنشطة وإجراء التقييمات المناسبة ووضع الخطط التربوية وذات الصلة بالتعليم عن بعد.
8. الإهتمام بالتخطيط والتنظيم وتهيأة البنى التحتية اللازمة قبل البدء ببرامج التعليم.
9. جعل البرامج الدراسية عن بعد دامجة ومكيفة تأخذ بعين الإعتبار الإحتياجات الخاصة في التربية الدامجة.
10. التوجه لأولياء الأمور للعب دورهم المحوري في دعم أبنائهم ومساندتهم معنوية وفنية لأجل ضمان متابعة تحصيلهم العلمي.
11. تفعيل الشراكة بين القطاعين العام والخاص وتوفير خدمات الإنترت الأساسية وذلك عن طريق تطوير وتجهيز البنى التحتية لقطاع الإتصالات لمواكبة عملية التعليم عن بعد.

قائمة المصادر والمراجع

- **المراجع العربيّة:**

– أبو موسى مفيد أحمد ، سمير عبد السلام بصبوص، 2011، التعليم المدمج (المتمازج بين التعليم التقليديوالتعليم الإلكتروني، الأردن، الأكاديميون للنشر والتوزيع.
– الأسعد سعاد مصطفى، 2010، دور الأسرة الحاكمة في عكار، السياسي، الإقتصادي، الإجتماعي والثقافي، ط1، طرابلس لبنان، دار الإيمان، ،.
– برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومجلس الإنماء والإعمار، 2012، تقرير الأهاف الإنمائية للألفية لإتحاد بلديات جرد القيطع.
– التعليم عن بعد، مفهومه، أدواته واستراتيجياته،2020 ،دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، أونيسكو UNESCO.
– الحنيطي عبد الرحيم، 2004، معايير الجودة والنوعية في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، عمّان - الأردن، منشورات الشبكة العربية للتعليم المفتوح.
– الصراف دوللي، حزيران 2019، عدد خاص، "ترشح المرأة اللبنانية إلى الإنتخابات النيابية بين المساواة في الفرص والتفاوت في النتائج (دراسة حالة في محافظة عكار)"، مجلة العلوم الإجتماعية، 65، معهد العلوم الإجتماعية في الجامعة اللبنانية.
– كايسر شينا، وآخرون، 2014، وسائل التواصل الإجتماعي، دليل عملي للهيئات المعنية بالإدارة الإنمائية، المؤسسة الدولية للديموقراطية والإنتخابات.
– منظمة الصحة العالمية (2020)، فايروس كرونا COVID-19، تاريخ10/4/2020، أنظر الرابط:

www.emro.who.int/ar/health - Topic/Corona-virus/about COVID-19.htnl

– وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان، 2010، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

- **المقابلات**

– آغا بسام، مدرسة المحمرة الرسمية، مواليد 1975، أجريت بتاريخ24/5/2021 .
– حبابة سناء، مدرسة الريحانية الرسمية المختلطة، مواليد 1958، أجريت بتاريخ24/5/2021
– حسين صباح، مدرسة وادي الريحان الرسمية، مواليد 1974، أجريت بتاريخ19/8/5/2021
– زيتونة رولا، مدرسة القبيات الذوق الرسمية المختلطة، مواليد 1976، أجريت بتاريخ19/5/2021
– شرف الدين هويدا، مدرسة برقايل الثانية إنكليزي، مواليد 1970، أجريت بتاريخ27/5/2021
– الصراف فؤاد، مدرسة الدكتور يعقوب الصراف الرسمية، مواليد19/5/2021

– طالب خالد، مدرسة العمارة الرسمية مواليد 1964، أجريت بتاريخ24/5/2021

– العجل سهيل، مدرسة جديدة القيطع الرسمية المختلطة، مواليد 1957، أجريت بتاريخ19/5/2021

– عجم محمود، مدرسة المربي مزيد دندشلي، مواليد 1966، أجريت بتاريخ19/5/2021

– عزيز صباح، مدرسة التليل الرسمية المختلطة، مواليد 1960،

– علوان علي، مدرسة الشيخ عياش، مواليد 1967، أجريت بتاريخ24/5/2021

– نور الدين نور، مدرسة المربية مرزوقة المزقزق، 1960، أجريت بتاريخ27/5/2021

- **المراجع الأجنبيّة:**

– Conor, J Farrington, ,2014, Blanded e-learning and of life care in nursing home: A small scale mixed-methode case study BMC the open access publication,50.

– Extrait de: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf

– Mai Abou Moghli & Maha Shouayb, ,2020, Education under Covid-19 lockdown: Reflection from teacher, stuents and parents, (LAU, CLS), p.1.

– Note de synthèse, , Août,2020, l'éducation en temps du Covid-19 et après. Nation Unis,.2.

– Republic of South Africa, department of health, ,Annual report, 2020, laboratory service,.National health,1.

– Retrieved from: https://www.nhls.ac.za/wp-content/uploads/2021/03/NHLS_AR_2020_25_Nov.pdf

التخليق بالإدارة المغربية: المقاربات والآليات المعتمدة

Moralization of the Moroccan Administration: Approachs and Mechanisms

أحمد عبد السلام المالكي[1]

Ahmed Abdessalam EL MALKI

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال – خنيفرة، المغرب | AMCOPE Région Béni Mellal – Khénifra, Maroc

malki.arefta@yahoo.fr

محمد الحسين الزبير[2]

Mohammed Lahoucine EZOUBAIR

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال – خنيفرة، المغرب | AMCOPE Région Béni Mellal – Khénifra, Maroc

ezoubairmed@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/05/15	2022/05/29	2022/06/04

DOI : 10.17613/v4x2-we58

ملخص

تعرف الإدارة العمومية المغربية مجموعة من الاختلالات الهيكلية التي تقف عائقا أمام لعب أدوارها في التنمية المستدامة والشاملة. ولتجاوز هذه الإشكالات، عملت الدولة المغربية منذ مدة وعبر مراحل على بلورة مجموعة من الإصلاحات، وذلك بإدخال مجموعة من التعديلات، والتغييرات، والمستجدات، من أجل أن تواكب المستجدات الداخلية والخارجية، وتلائم الأرضية الجذابة لاستقطاب المستثمرين، وأن تكون أكثر حداثة وعصرنة، وتلبي حاجيات ومتطلبات المواطنين. وتتجلى أهم التعديلات في تخليق المرفق العمومي من خلال اعتماد مقاربات، وآليات وأدوات، ووسائل، حديثة، تعتبر الركيزة الأساسية للنهوض بها، كالتصريح الإجباري بالممتلكات، والإعلان عن الهيئة المركزية للوقاية من الرشوة. كما تم العمل على تخليق الحياة العامة والسياسية، عبر الأحزاب السياسية والمجتمع المدني، وتبسيط المساطر والإجراءات الإدارية، وجعل الإدارة العمومية المغربية أكثر انفتاحا على المرتفقات والمرتفقين.

الكلمات المفتاحية: الإدارة ؛ التخليق ؛ المواطنة ؛ مقاربات وآليات التخليق الإداري.

Abstract

The Moroccan public administration is experiencing a set of structural imbalances that prevent it from playing its role in sustainable and global development. In order to overcome these problems, the Moroccan State has worked for some time and in stages to

[1] متصرف بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال-خنيفرة، بني ملال؛ طالب باحث في سلك الدكتوراه تخصص القانون العام، جامعة الحسن الأول - كلية العلوم القانونية والسياسية سطات، مختبر الحكامة والتنمية المستدامة

[2] متصرف بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة بني ملال-خنيفرة، بني ملال، دكتور باحث في التهيئة والتنمية المجالية، جامعة الحسن الثاني - كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق الدار البيضاء

crystallize a set of reforms, introducing changes, in order to keep pace with internal and external developments, to adapt to the conditions of attractive investment, be more modern, and meet the needs and demands of citizens. The most important changes for the moralization of the public administration are: adoption of modern approaches, mechanisms, tools and means, which are the pillar of its advancement, such as the mandatory declaration of ownership and the announcement of the central authority for the prevention of corruption, also the moralization of public and political life, through political parties and civil associations, to simplify procedures and administrative procedures, and to make Moroccan public administration more open to public services and citizens.

Keywords: Administration; Moralization; Citizenship; Approved Approaches.

مقدمة

لقد أصبحت الإدارة الحديثة والعصرية عنصرا من عناصر التنمية، وذات تأثير مهم على الحياة اليومية للمواطنات والمواطنين، لتلبية متطلباتهم الآنية والمستقبلية، كما يمكن اعتبارها أحد الركائز الأساسية للدولة الحديثة، ومظهرا من مظاهر السيادة، وآلية لتنزيل المخططات والبرامج الحكومية، بالإضافة إلى كونها أداة لتأمين سير المرافق العمومية المختلفة.

فدور الإدارة "يزاوج بين تقديم الخدمات والاستماع لمتطلبات المرتفق ذاتيا كان أو معنويا وبين تحقيق أهداف بعيدة، منها مطلب الديمقراطية والتنمية" (مولاي محمد البوعزاوي، 2015، ص 13)، لذلك تمت إحاطتها بمفهوم التخليق الذي يكون "مبنيا على تيسير علاقة المواطنات والمواطنين بالإدارة، وخدمة مصالحهم المشروعة، وحل دراسة مشاكلهم بما يلزم من العناية، وحمايتهم من التعسف والشطط في استعمال السلطة" (تقرير مجموعة العمل بشأن دور الرقابة في التخليق وتوصياتها، 2008، ص 80).

والإدارة الفعالة، والجيدة، والخدومة، هي التي تنهج سياسة القرب من المواطنين (ات)، وتعمل جاهدة على توفير الخدمات العمومية لهم، وتضطلع إلى استعمال ظروف ملائمة لاستقبالهم وإرشادهم، والبحث عن اهتماماتهم، والأجوبة عن أسئلتهم واستفساراتهم، بكل جدية وحزم. وقد حاولت الحكومات المتعاقبة القيام بإصلاحات جذرية وعميقة لتخليق المرفق العمومي ليكون في خدمة الصالح العام، لكن هذه الإصلاحات باءت بالفشل، مما زاد من تعميق الهوة بين الطالب للخدمة والحاجة والإدارة العمومية المغربية، لأن الإدارة المغربية عرفت ولا تزال تعرف البيروقراطية، باعتبارها بناء أجوف أو آلية جامدة لا تقوم على العقلانية، بل تتحكم فيها آليات تقليدية وعلاقات شخصانية تطغى على معظم أعمالها (محمد أمين بن عبد الله، 1996/1995، ص 7).

ونستنتج أن الوقت الحاضر يتطلب القيام بثورة على العقليات الكلاسيكية السائدة من أجل التغيير، والتحديث، والعقلنة، والتخليق، للإدارة المغربية والمنشآت العمومية، لكي تكون منسجمة مع ذاتها ومع المواطن، بهدف تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة. وقد كانت الندوة حول "دعم الأخلاقيات في المرفق العام" من تنظيم وزارة الوظيفة العمومية والإصلاح الإداري يومي الجمعة والسبت 29 و30 أكتوبر سنة 1999، الطريق نحو تخليق الإدارة عن طريق إصدار العديد من القوانين، بحيث وجه من خلالها ملك المغرب رسالة تقول : "... فإن أول واجبات المرفق العام أن يلتزم بالأخلاق الحميدة، وأن يخدم المواطنين بالإخلاص الجدير بالشأن العام والمصلحة العليا، على النحو الذي يقتضيه الاختيار الديمقراطي في دولة الحق

والقانون...". ونلاحظ أن الرسالة الملكية كانت واضحة، ومؤطرة، وموجهة، للإدارة العمومية المغربية، إذ تدعو إلى ترسيخ التخليق، والشفافية، والديمقراطية، وخدمة المواطن، ومحاربة كل أشكال الفساد، والانخراط في اللامركزية أو الإدارة المحلية، بالإضافة إلى التحلي بالاستقامة، والنزاهة، والمواطنة الحقيقية، وبترشيدها، وعقلنتها، وتأهيلها وتأهيل مواردها البشرية، وإستصدار النصوص والتشريعات، لمعالجة الأعطاب والاختلالات التي تعاني منها الإدارة المغربية.

إن دراسة وتحليل موضوع **التخليق الإداري** بالإدارة المغربية، يتطلب طرح الإشكالية المحورية **لموضوعنا كما يلي : ماهي آليات تخليق الإدارة المغربية والحياة العامة والمقاربات التي تم اعتمادها للانفتاح على المرتفقين ؟**

وقبل **أن نتطرق لدراسة حيثيات هذه الإشكالية، لا بد أن نقوم بتوضيح موجز لبعض المفاهيم الأساسية المؤطرة لمضمونها.**

- **الإدارة :** تعني" القيام بتحديد ما هو مطلوب عمله من العاملين بشكل صحيح، وبأفضل الطرق وأقل التكاليف، كما تدل على أنها وظيفة يتم بموجبها القيام برسم السياسات والتنسيق بين أنشطة الإنتاج والتوزيع والمالية، والقيام بأعمال الرقابة النهائية على كافة أعمال التنفيذ، ......، من خلال عملية اجتماعية تقع عليها مسؤولية التخطيط الفعال ووضع اللوائح المتعلقة بعمل المشروع" (عمر محمد دره، **2009**، ص **17**). وتعني أيضا، "عملية تخطيط وتنظيم وصنع قرار وقيادة ورقابة أنشطة الأعضاء، واستخدام كل الموارد التنظيمية - البشرية والمالية والمادية والمعلوماتية - بغرض إنجاز الأهداف بكفاءة وفعالية، وهي عمليات فكرية تنعكس في الواقع العملي بشكل ممارسات في مجال التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة للموارد البشرية والمادية والمعلوماتية" (عمر محمد دره، **2009**، ص **18**)، بمعنى أن الإدارة "ترسم الخطط وتضع السياسات والإجراءات وتنظم وتراقب وتوجه الأفراد العاملين الوجهة الصحيحة لتحقيق الأهداف" (عمر محمد دره، **2009**، ص **18**).

- **التخليق :** هناك من ذهب إلى اعتباره مؤشر من مؤشرات القضاء على كل الأسباب الخاصة بالفساد، والاجتهاد أكثر إلى ترسيخ قيم النزاهة، والشفافية، والديمقراطية، لاكتساب الإنسان الحقوق والحريات على قدم المساواة. وهناك من ذهب إلى أنه مسألة تتعلق بتطبيق أساليب وأهداف تتعلق بالتدبير والتسيير، وآخرون اعتبروه تضافر للجهود والتشارك بين الدولة وفعاليات المجتمع المدني، لكي تكون الجهود والأهداف موحدة ومشتركة لمواجهة آفة الفساد، والرشوة، والمحسوبية، والتسلط، واستغلال النفوذ، لتكون الإدارة أكثر جرأة على التخليق والتحلي بمبادئ القيم الإنسانية والأخلاقية، وكما يعرف الاستاذ **إدريس جردان** الأخلاقيات من التدبير العمومي على أنها مزيج من القوانين ذات المصدر الاخلاقي، وهناك شبه إجماع على ان أخلاقيات المرفق العام يقصد به المنظومة المشكلة من الضوابط والمبادئ التي تنظم تسيير وتدبير الشأن العام، وتوجه الحياة العامة والممارسة المهنية للموظف العمومي، وبعبارة أخرى هي مجموعة من السلوكيات والمسلكيات التي يقوم بها الموظف في إطار عرفي أو قانوني. وإن الالتزام بإعادة الاعتبار للأخلاقيات، والعمل على تقريب الإدارة أكثر فأكثر من المواطنين يقتضي مقاربة جديدة تعتمد الحكامة الجيدة كمنهاج يقوم على ربط المسؤولية بالمحاسبة، وفق مبادئ العدالة، والمساواة، والكفاءة، والجودة، ويعصمها من السقوط في براثن الفساد واستغلال المنصب أو المتاجرة به (محمد الزاهي، **2016/2015**، ص **225**)، وأن منطق الحكامة الإدارية يظل في الأساس منطلقا أخلاقيا يتسم بغياب مظاهر الغش، والرشوة، وكل مظاهر الفساد (Emmanuel OKOMBA, 2010, P **31**)، خاصة وأن من مؤشرات أزمة الإدارة المعاصرة، تتمثل في ضعف أخلاقيات المرفق العمومي، وفشل البنيات الإدارية التقليدية بمختلف الأمراض التي خلقتها وعلى رأسها انعدام الشفافية (محمد الهيني، **18** و **19** ماي **2003**، ص **4**).

- **المواطنة :** هو مصطلح قديم حديث، يضع الأسس والقواعد الناظمة للتعايش والتكامل والوحدة بين **مكونات المجتمع الواحد، وانعدام المواطنة في مجتمع ما، يمكن أن يؤدي إلى الفوضى وغياب العدالة** الاجتماعية، ومع الوقت يمكن أن يؤدي إلى حروب أهلية أو طائفية بين مكونات المجتمع الواحد (حزب البعث العربي الاشتراكي، سلسلة الدراسات، عدد **65**، ص : **30**)، وقد اتجهت إرادة مغرب العهد الجديد نحو ترسيخ ثقافة جديدة لحقوق الإنسان، مبنية على عدة مبادئ سامية وتوجهات أساسية، والتي أصبحت تتبلور بشكل فعلي وملموس، من خلال اتخاذ عدة تدابير تروم بالأساس تحقيق الأهداف التالية : تحديد المفهوم الجديد للسلطة قوامه رعاية مصالح المواطن وصون كرامته والحفاظ على حقوقه، وتنمية التواصل بين المواطن والإدارة، ثم تحقيق مصالحة بين المواطن والإدارة، والحد من البيروقراطية، بالإضافة إلى تخليق المرفق العام، وتحقيق الإدارة المواطنة (مصطفى التراب، **2005**، ص **29**).

- **مقاربات وآليات التخليق الإداري:** ونعني بالمقاربات التي تم اعتمادها لتخليق الإدارات العمومية المغربية، كل من المقاربة القانونية من خلال تطبيق النصوص التشريعية والقانونية لمحاربة الفساد والرشوة، والمقاربة الإصلاحية من خلال ترسيخ العدالة القضائية النزيهة بإلزام الإدارة بتعليل قراراتها السلبية أمام المحاكم الإدارية والمحاكم المالية، ثم إصلاح نظام الصفقات العمومية لتعزيز التنافسية والشفافية، بالإضافة إلى إصدار قانون رقم **99-06** الخاص بتحرير الأسعار والأثمان، وتوفير الخدمة الإلكترونية. ونعني بالآليات كل من **القانون الأول هو القانون رقم 25 .92 المنفذ بظهير رقم 1.92.143 المؤرخ في 12 جمادى الثاني 1413 (7 دجنبر 1992) المتعلق** بالتصريح الإجباري بالممتلكات على موظفو ومستخدمو الدولة والجماعات المحلية، والمؤسسات العمومية، وأعضاء الحكومة، وأعضاء مجلس النواب، ومجلس الجماعات المحلية، والغرف المهنية، وتتمثل في الممتلكات العقارية، والقيم المنقولة التي يملكونها أو يملكها أبناؤهم القاصرون، وأيضا من بين أهم الآليات الهيئة المركزية للوقاية من الرشوة التي تم تغيير اسمها حسب الدستور المغربي الجديد بالهيئة الوطنية للنزاهة والوقاية من الرشوة ومحاربتها، بهدف الانتقال من صلاحيات الوقاية إلى وظيفة الوقاية والتتبع ومحاربة الرشوة.

وسنقوم معالجة إشكالية هذا الموضوع، وفق محاور تهم آليات وأسس تخليق الإدارة المغربية والحياة العامة، ثم المقاربات التي تم اعتمادها من أجل التخليق وانفتاح الإدارة العمومية على المرتفقين.

المحور الأول : "تخليق الإدارة المغربية والحياة العامة : الأهداف وآليات التطبيق"

شهد المغرب منذ فجر الاستقلال إلى وقتنا الحاضر عدة برامج تهم إصلاح الإدارة، استهدفت هيكلتها من الناحية البشرية، والقانونية، والمؤسساتية، وبالرغم من ذلك، فإن "السياق الحالي لهذه الإدارة، يفرض إعادة النظر فيها كجهاز وكنظام" (عبد الواحد أورزيق، **2003**، ص **3** و**9**). وقد كسب المغرب الرهانات عبر تطوير بنائه السياسي، وتكرس تنافسيته الاقتصادية، رغم ما واجهه نموذجه التنموي من صعوبات حالت دون تحقيق التنمية البشرية والاجتماعية المنشودة، بما يستجيب لحاجيات المواطنين.

1- أهداف وآليات تخليق الإدارة المغربية

لقد شكلت الإدارة المغربية والحياة العامة إحدى الإكراهات التي لم تساير وتيرة التغيرات والمتطلبات المجتمعية، ولم تواكب مستلزمات التنمية الشاملة، بفعل العديد من الصعوبات البنيوية، المتمثلة نسبيا في افتقادها للكفاءة، والنجاعة، والحكامة الرشيدة.

1.1- أهداف تخليق الإدارة المغربية

تبنت معظم الدول رؤية ومقاربة ونموذجا جديدا في تسيير وتدبير المرافق العمومية، تتجلى في النزاهة، والشفافية، والفعالية، والمسؤولية، والجودة، وتكريس دولة الحق والقانون، وفق منطق الحكامة الإدارية التي تسعى أخلاقيا، لمحو كل الأمور المتعلقة بالغش والرشوة، والمغرب سعى جاهدا لمواكبة المستجدات من خلال تخليق الإدارة، والتصدي لمظاهر الفساد، من أجل الحصول على المساعدات المالية لتدعيم البرامج والمشاريع التنموية. وإن تطبيق ما يفرضه قانون **03.01** من ضوابط قانونية ثابتة، وقواعد أخلاقية راسخة، بتعليل القرارات الإدارية الفردية، خصوصا تلك الواردة تعدادها حصرا في المادة الثانية، سيساهم مساهمة فعالة وناجعة في تخليق المرفق العام، وترسيخ قيم المواطنة المسؤولة، لأن تعليل القرار الإداري، سيفرض الابتعاد عن ممارسة كل أشكال التعسف أو الشطط في حق المواطن، نتيجة لثقل البيروقراطية التي ولدت في نفسه شعورا بعدم تواصل السلطة معه. وحينئذ ستبرهن الإدارة عن إرادتها الصلبة في تحقيق مصالحة بينها وبين المواطن عساه "أن يمحو ما تخاذ في نفسه من رواسب سلبية تجاهها، بفعل ما يمكن أن يشعر به لاحقا من دفء في العلاقة التي تربطه بها" (مصطفى التراب، **2005**، ص : **35**)، وقد عمل دستور فاتح يوليوز لسنة **2011**، دورا محوريا وأساسيا في الإصلاح، وتأكيده على دور الحكامة الإدارية الجيدة، والمشاركة والإشراك، وتكريس الأهداف والمقومات التي جاء بها المفهوم الجديد للسلطة، والتي يدخل ضمنها مبدأ التخليق الإداري للمرافق العمومية. فما هي آليات تخليق الإدارة العمومية ومرافقها ؟

2-1 آليات تخليق الإدارة العمومية

تتمثل آليات تخليق الإدارة العمومية في التصريح الإجباري بالممتلكات وفي الهيئة المركزية للوقاية من الرشوة.

أ- التصريح الإجباري بالممتلكات

إذا أردنا أن نقطع مع الماضي فيما يخص أشكال الفساد والرشوة، فلا بد من الارتكاز على آلية من آليات التخليق، والتي تتعلق بقانون التصريح الإجباري للممتلكات (القانون الأول هو القانون رقم **92.25** المنفذ بظهير رقم **1.92.143** المؤرخ في **12** جمادى الثاني **1413** (**7 دجنبر1992**) يتكون من **9** مواد، والمادة **1** تتكلم عن الفئات التي يشملها أو يطبق عليها القانون والذين يتعين عليهم التصريح بممتلكاتهم وهو موظفو ومستخدمو الدولة والجماعات المحلية والمؤسسات العمومية وأعضاء الحكومة وأعضاء مجلس النواب ومجلس الجماعات المحلية والغرف المهنية وتشمل الممتلكات العقارية والقيم المنقولة التي يملكونها أو يملكها أبناؤهم القاصرون) كأسلوب من الأساليب العصرية والحديثة التي تحد من تفاقم الارتشاء، واستغلال المناصب والمسؤوليات الكبرى للحصول على الأموال.

ومن هذا المنطلق، لابد من إلزام كل أعضاء الحكومة، والنواب، والقضاة، والموظفون الساميون، ورؤساء مجالس الجهات والأقاليم والجماعات، والمؤسسات العمومية، بالتصريح الإجباري والملزم للممتلكات، وذلك للحد من نزيف هدر المال العمومي، وتفادي الانحرافات الخطيرة، ومظاهر الفساد، والرشوة، في الإدارات والمنشآت والمرافق العمومية، وقد نص القانون عدد **25/92** بتاريخ **07** دجنبر **1992**، والمتعلق بإقرار موظفي الدولة، والمؤسسات العمومية، وأعضاء مجلس النواب، والمستشارين، والجماعات المحلية، ومجالس الجماعات المحلية، والمؤسسات الحكومية، والغرف المهنية، بالتصريح بالممتلكات الذي رصد المشرع بشأنه سنة **2008** مجموعة من القوانين (الجريدة الرسمية تحت عدد **5679** بتاريخ **03** نونبر **2008**)، تميزت عن التشريع السابق (القانون رقم **92.25** بتاريخ **7** دجنبر **1992** المتعلق بإقرار موظفي ومستخدمي الدولة والجماعات المحلية والمؤسسات العمومية وأعضاء الحكومة واعضاء مجلس النواب ومجالس الجماعات المحلية والغرف المهنية بالممتلكات

العقارية والقيم المنقولة التي يملكونها أو يملكوها أولادهم القاصرون)، بدقة تحديد الأشخاص الملزمين بالتصريح، وآليات المراقبة والتتبع، وعناصر الثروة الخاضعة للتصريح، ومسطرة الإحالة على السلطات المعنية، ورصد العقوبات المترتبة عن المخالفات في الموضوع، لتشكل إحدى الآليات الأساسية للحفاظ على نظافة الذمم المالية للمسؤولين عن تدبير الشأن العام. ونلاحظ بمقابل ذلك، محدودية فعالية هذه القوانين على مستوى الممارسة، نظرا لاتساع دائرة الملزمين الذي حتم على المجلس الأعلى للحسابات الاقتصار على تلقي التصاريح وتشكيل هياكل لتتبع تطورها (من الهيئة المركزية للوقاية من الرشوة إلى الهيئة الوطنية للنزاهة والوقاية من الرشوة ومحاربتها سنة **2013/2012**، ص **39**).

ولتعزيز قيم النزاهة، والشفافية، والتخليق، فقد نص القانون على ضرورة تصريح هؤلاء بممتلكاتهم مباشرة بعد تعيينهم أو تنصيبهم، لترى الدولة تطور ثرواتهم ومصادرها، وذلك من أجل تكريس الجانب الوقائي لدعم الأخلاقيات والتخليق بالمرافق العمومية الإدارية، وبغية توطيد حكامة إدارية فعالة وحيدة تتمثل في تفعيل آلية التصريح الإجباري للممتلكات، كما نص دستور سنة **2011**، في الفصل **158** على ما يلي : "يجب على كل شخص منتخبا أو معينا في القانون، يمارس مسؤولية عمومية أن يقوم طبقا للكيفيات المحددة في القانون، تصريحا كتابيا بالممتلكات والأصول التي في حيازته، بصفة مباشرة أو غير مباشرة، بمجرد تسليمه لمهامه وخلال ممارستها وعند انتهائها".

ب- الهيئة المركزية للوقاية من الرشوة

لقد بادر المغرب إلى الانخراط الفعلي والتدريجي في دينامية مكافحة الفساد من خلال اعتماد برنامج عمل للحكومة في هذا الشأن، والتصديق على اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد بتاريخ 9 ماي 2007، والشروع في تعزيز الإطار القانوني والمؤسساتي لمكافحة الفساد.

وفي هذا السياق، أحدثت الهيئة المركزية للرشوة لدى الوزير الأول بموجب مرسوم بتاريخ **13** مارس **2007**، بتجاوب مع مقتضيات المادة 6 من اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد. ويرى بعض الخبراء والأساتذة الباحثين أن التصريح بالممتلكات السالف الذكر غير قادر على محاربة كل المظاهر المشينة، والمخلة، بشفافية الإدارة العمومية، من استغلال للنفوذ، والرشوة، والمحسوبية، والإفلات من العقاب، مما جعل المجتمع المدني يطالب بوجود آليات أخرى للحد من هذه الآفات، بحيث برزت الجمعية المغربية لمحاربة الرشوة (ترانسبارانسي المغرب) باعتبارها جمعية حقوقية، تهدف إلى محاربة كل أشكال الرشوة، والمحسوبية، واستغلال النفوذ. وكان إحداث "الهيئة المركزية للوقاية من الرشوة" بواسطة مرسوم بتاريخ **13** مارس **2007**، استجابة لتلميع صورة المغرب بانفتاحه وانخراطه في البعد الدولي لمحاربة الفساد، وأكد ذلك، من خلال المصادقة على اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد، التي تنص في مادتها السادسة على ضرورة وجود هيئة وطنية مستقلة، تتوفر على الموارد المادية والبشرية اللازمة، وتتولى الوقاية من الفساد، ولها عدة صلاحيات، أهمهما : أنها آلية لتبليغ السلطات القضائية عن جميع الأفعال التي تشكل رشوة يعاقب عليها القانون، وآلية لتتبع وتقييم المنجزات في هذا المجال، كما أنها رأي للهيئة المركزية للوقاية من الرشوة، وهيئة لتنسيق سياسات الوقاية من الرشوة، ومنتدى للإعلام والتواصل والتحسيس. ثم أنها قوة استشارية واقتراحية في مجال الوقاية من الرشوة، وأداة لرصد ظاهرة الرشوة وجمع المعلومات وتدبير قاعدة معطيات، بالإضافة إلى تخويلها صلاحية رفع تقرير سنوي إلى الوزير الأول ووزير العدل.

ونشير في هذا الصدد، إلى أن الخطاب الملكي بمناسبة عيد العرش لسنة **2005**، أقر ما يلي : "... يجب الإسراع بتحديث الإدارة، بما يكفل فعاليتها، حتى نجعل من خدمة الصالح العام، ومن القرب من المواطن الشاغل، وموازاة لذلك، نؤكد على وجوب تخليق

الحياة العامة، بمحاربة كل أشكال الرشوة، ونهب ثروات البلاد والمال العام، إننا لنعتبر أي استغلال للنفوذ والسلطة، إجراما في حق المواطن، لا يقل شناعة عن المس بحرماته، وفي هذا الشأن، نؤكد على الالتزام بروح المسؤولية، والشفافية، والمراقبة، والمحاسبة، والتقويم، في ظل سيادة القانون وسلطة القضاء". وغني عن التذكير أن الانتقال من هيئة مركزية للوقاية من الرشوة بمواصفات وإكراهات معينة إلى هيئة وطنية دستورية مستقلة، وبمقومات أساسية جديدة، يؤهلها للمساهمة في التأسيس للنقلة الدستورية النوعية، شريطة أن يتم التفاعل الإيجابي للسلطات والفعاليات المجتمعية المعنية معها، لتمكينها من الاضطلاع بالمهام الموكولة لها وفق المقاربة الشمولية والمندمجة المعتمدة، من أجل المساهمة في الاستجابة المثلى لمتطلبات التخليق الشامل ومكافحة الفساد (من الهيئة المركزية للوقاية من الرشوة إلى الهيئة الوطنية للنزاهة والرقابة من الرشوة، **2013/2012**، ص : **10**).

سيساهم القيام بتخليق الإدارة العمومية في تخليق الحياة العامة بشكل عام، وذلك بمحاربة كافة مظاهر الفساد التي تفشت وتراكمت خلال عقود من الزمن. فكيف يتم تخليق الحياة العامة ؟

2- تخليق الحياة العامة

تتجلى محاولات تخليق الحياة العامة سواء من جانب المؤسسات والهيئات الرقابية ذات الطابع التقليدي، أو من جانب المؤسسات السياسية كالبرلمان، أو القضائية كالمحاكم المالية والإدارية كالمفتشيات العامة للوزارات، أو من جانب هيئات المجتمع المدني كالجمعية المغربية لمحاربة الرشوة أو الهيئة الوطنية لحماية المال العام بالمغرب، وكل هذه المحاولات لم تكن كافية لتخليق الحياة العامة (محمد الزاهي، **2016/2015**، ص **229**).

2-1 تطبيق القانون مدخل أساسي للتخليق

إن تخليق الحياة العامة بالبلاد من المداخل المهمة والمحورية لتأسيس مبادئ وقيم جديدة في تسيير وتدبير الشأن العام، وتهذيب الحياة السياسية أيضا، وذلك من خلال مراقبة المسؤولية للمحاسبة والتتبع، ومن خلال الرجوع إلى تطبيق سيادة القانون والقواعد العامة للنصوص التشريعية والقانونية، بالتشبث بمبادئ الاستقامة، والشفافية، ومحاربة الرشوة، والفساد، والمشاركة الفعالة، والبناءة، للمواطنين في صناعة الرأي والقرار، من أجل ترسيخ القواعد الفعالة للديمقراطية الحداثية البناءة، وتثبيت قواعد ومبادئ مواطنة راسخة ومتجذرة في المجتمع المغربي، وبناء نهج سياسي عقلاني مبني على النقاش، والحوار، والاختلاف، والتعارض، مما يمكن الفاعلين السياسيين والهيئة المنتخبة على التربية على الثقافة السياسية المبنية على تخليق المرافق العامة لتخدم الحياة العامة والخاصة للمواطن، بتفعيل مقتضيات الظهير الشريف عدد **1.11.91** الصادر بتاريخ **29** يوليوز **2011** الذي أشار لأول مرة إلى تخليق الحياة العامة من خلال إلزام السلطات العمومية الوقاية، طبقا للقانون من كل أشكال الانحراف المرتبطة بنشاط الإدارات والهيئات العمومية، وباستعمال الأموال الموجودة تحت تصرفها، وبإبرام الصفقات العمومية وتدبيرها، والزجر عن الانحرافات، ومعاقبة الشطط في استعمال مواقع النفوذ والامتياز، ووضعيات الاحتكار والهيمنة، والممارسات المخالفة لمبادئ المنافسة الحرة والمشروعة في العلاقات الاقتصادية.

2-2 إسهام الإرادة السياسية العليا في تطبيق مبادئ التخليق

استجابة للرغبة الملكية الراسخة في التعجيل باتخاذ ما يلزم من إجراءات لتخليق الحياة العامة والإدارة العمومية على وجه الخصوص، تم نسخ القانون رقم **25.92** الذي ظل قاصرا عن تحقيق الأهداف المرجوة بقانون **54.06** المتعلق بإحداث التصريح الإجباري لبعض منتخبي المجالس المحلية والغرف المهنية وبعض فئات الموظفين أو الأعوان العموميين بممتلكاتهم

(القانون رقم **54.06** المتعلق بإحداث التصريح الإجباري لبعض منتخبي المجالس المحلية والغرف المهنية وبعض فئات الموظفين أو الأعوان العموميين بممتلكاتهم، الجريدة الرسمية رقم **5679** الصادر يوم الاثنين **3 نونبر 2008**، ص **4014**). وقد ألزم الفصل **155** من الدستور جميع أعوان المرفق العمومي بأداء عملهم وفق احترام القانون، والتزام الحياد، والنزاهة، والشفافية، مع تقديم الأشخاص المنتخبين أو الذين يمارسون المسؤولية العمومية تصريحات كتابية عن الأصول والممتلكات التي بحوزتهم، سواء أثناء تسلم المهام أو عند الانتهاء منها. ويعتبر المجلس الأعلى للحسابات حسب الفقرة الأخيرة من الفصل **147** من الدستور المسؤول الأول عن مراقبة وتتبع التصريح بالممتلكات.

ولتكريس ثقافة سياسية بناءة مبنية على ضمان الثقة، والشفافية، والنزاهة، والولوج إسوة بالدول الديمقراطية الحداثية التي لها حياة مرفقية جذابة وفعالة، فقد خول الدستور لسنة **2011** الهيئة الوطنية للوقاية من الرشوة بمهام المبادرة، والتنسيق، والإشراف، وضمان تتبع تنفيذ سياسات محاربة الفساد، وتلقي ونشر المعلومات في هذا المجال، والمساهمة في تخليق الحياة العامة، وترسيخ مبادئ الحكامة الجيدة، وثقافة المرفق العام، وقيم المواطنة المسؤولة (نظرا للأهمية التي تحتلها الهيئة المركزية للوقاية من الرشوة في تخليق الحياة العامة، جاء الدستور المغربي الجديد ليعرض التحولات في هذا الاتجاه، حيث تم تغيير اسم الهيئة من الهيئة المركزية للوقاية من الرشوة، إلى تسميتها بالهيئة الوطنية للنزاهة والوقاية من الرشوة ومحاربتها، هادفا من وراء الهيئة ذلك الانتقال من صلاحيات الوقاية إلى وظيفة الوقاية والتتبع ومحاربة الرشوة، وللمزيد من التفاصيل يراجع في هذا الصدد: كريم لحرش،" **الدستور الجديد للمملكة المغربية، شرح وتحليل، سلسلة النصوص التشريعية والعمل القضائي**"، العدد **2**، سنة **2013**، ص **214**).

وقد أشار النظام الداخلي على مدونة السلوك والاخلاق النيابية إلى "ترسيخ قيم المواطنة، وإيثار الصالح العام والمسؤولية والنزاهة، والالتزام بالمشاركة الكاملة والفعلية، في جميع أشغال البرلمان، واحترام الوضع القانوني للمعارضة البرلمانية ولحقوقها الدستورية، لجعل البرلمان فضاء أكثر مصداقية وجاذبية، من شأنه أن يحقق المصالحة مع كل من أصيب بخيبة الأمل في العمل الساسي وجدواه في تدبير الشأن العام....". وإذا كان التخليق مبدأ لدمقرطة الإدارة العمومية وجعلها أكثر فاعلية في خدمة المواطنات والمواطنين، فإنها تعتمد على مقاربات حديثة لتحقيق ذلك. فما هي المقاربات التي تم اعتمادها لتخليق المرفق العمومي ؟

المحور الثاني : " المقاربات المعتمدة لتخليق الإدارة العمومية"

تسعى الدولة المغربية إلى محاربة كافة أشكال الفساد المادي والمعنوي، عبر تخليق الإدارة العمومية وترسيخ قيم النزاهة والشفافية والديمقراطية لاكتساب المواطنات والمواطنين الحقوق والحريات على قدم المساواة، فما هي المقاربات التي تم اعتمادها بهدف تحقيق التنمية في شتى المجالات ؟

1- سياق تطبيق مقاربات التخليق الإداري

يعتبر المغرب من بين الدول التي اتبعت مقاربة شمولية لتحديث الجهاز الإداري وتعزيز وتنمية الاستثمار وتشجيع النمو الاقتصادي والاجتماعي، من أجل الإحاطة بتدني الخدمات والحاجيات الخاصة بالمرافق العمومية بالإدارة المغربية، نظرا لانهيار وغياب القيم والأخلاقيات.

1-1 المتدخلون في مجال التخليق الإداري

ينهج المغرب كما هو معلوم، مقاربة شمولية، وخلاقة، وممتازة، وفاعلة، لتخليق الجهاز الإداري، بمشاركة كل الفعاليات والمتدخلين في الشأن العام ؛ الدولة، والأحزاب السياسية، والنقابات، والمجتمع المدني، والرجال والنساء، والفاعلين الاقتصاديين، والجمهور، وكما يعرف الجميع، فإن الدولة انتقلت من الدولة الحارسة أو الدركي إلى الدولة الراعية أو المنتجة، ثم إلى الدولة الضابطة من خلال التنسيق، وذلك بالتخلي تدريجيا عن الدولة الكنزية المتدخلة (حسن طارق، " **2016**، ص **94**)، من خلال هيئات مكلفة (باعتبار أن السلطة السياسية أصبح يصعب عليها شيئا فشيئا مواكبة العمل والمراقبة في العديد من القطاعات بسبب تشعب أعمالها، مثل: القطاع السمعي البصري، والهجرة والمهاجرون، والمعلوماتية، والشباب والرياضة، والقطاعات الاقتصادية، والمالية، والبنوك، والاتصالات، والتأمينات).

ويتعلق الأمر هنا بهيئات الضبط والهيئات الإدارية المستقلة، ومن أهم أهدافها: الإصلاح، والتحديث، والتخليق، وخلق مفهوم جديد للسلطة، عبر استعمال مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان، وذلك تفاديا للنهج التقليدي البيروقراطي، بهدف تحسين المردودية، وجعل الإدارة في خدمة المواطنين، وإضعاف المنطق الإداري المخزني التقليدي، في مقابل تحديث وعصرنة دور الدولة في المجال الإداري، وذلك من خلال دور التنسيق والضبط الذي تقوم به هذه الآليات (غزلان المجاهد، **2019**، ص : **142** و **143**).

ونلاحظ حاليا، أن المغرب اعتمد مقاربة أكثر نجاعة للتخليق، تتجلى في تكوين وتأهيل العنصر البشري، وأيضا في تعميم التحفيز والتشجيع.

2-1 مقاربات التخليق المعتمدة بالإدارات العمومية المغربية

إن أهم المقاربات التي استعملت أو تلزم أن تكون بالإدارات العمومية المغربية، تتمثل في : المقاربة القانونية التي تتعلق بتطبيق النصوص التشريعية والقانونية بالجهاز الإداري المغربي لمحاربة الفساد والرشوة عن طريق التخليق. والمقاربة الإصلاحية تتجلى في إعادة الثقة بين الإدارة والمرتفق ومعالجة التفاوتات في الأجور وترسيخ العدالة القضائية النزيهة بخلق المحاكم الإدارية والمحاكم المالية وإلزام الإدارة بتعليل قراراتها السلبية. وأجرأة الإدارات العمومية بتعليل قراراتها السلبية في حق موظفيها وأعوانها. ثم إصلاح نظام الصفقات العمومية بمرسوم رقم **2-98-482** **(1998/12/20)** لتعزيز التنافسية والشفافية، وإصدار قانون عدد **06-99** الخاص بتحرير الأسعار والأثمان، وتوفير **40** خدمة إلكترونية ببعض الإدارات العمومية، بالإضافة إلى الرقم الأخضر المتعلق بالتبليغ عن الرشوة **080004747**، وقانون أكتوبر **2011** المتعلق بحماية الشهود والمبلغين بالرشوة، والاختلاس، واستغلال النفوذ.

وقد ساعد تطبيق هذه المقاربات على ظهور واقع جديد بمواصفات متغيرة على ما كان عليه في السابق، فما هو واقع تخليق الإدارة العمومية ؟ والآليات المساهمة في ذلك ؟

2- و اقع تخليق الإدارة العمومية

ينتج عن ضعف الأخلاقيات في الإدارة والفساد الإداري سلوك إداري سيئ، ينعكس بالأساس على السير العادي للجهاز الإداري والمرافق العمومية، كما ينعكس على علاقات الإدارة بالمواطن الذي أصبح يفقد ثقته فيها، كما هو الشأن بالنسبة للارتشاء، واستغلال النفوذ، والاختلاس، وأيضا، بالنسبة للتوظيف السلبي للسلطة التقديرية واستغلال المنصب لأغراض

سياسية وحزبية، والاستغلال اللامشروع للممتلكات العمومية، والمعاملة التفضيلية إزاء المواطنين، وغيرها. فما هي اختلالات الإدارة العمومية ؟

1-2 الاختلالات التي تعرقل السير الجيد للإدارة العمومية

يظل أخطر سلوك مشين يلقي بظلاله القاتمة على علاقة الإدارة بالمواطن، يتمثل في الإرشاء والارتشاء، الذي يضرب في العمق الاقتصادي الوطني، ويشوه وجه الإدارة والدولة (فائزة بلعسري، **2005**، ص **70**)، الشيء الذي يدعو إلى التأسيس، والتحسيس، والتعبئة، لترسيخ قيم الأخلاق في تدبير الشأن العام، والتخلق في تسيير وتدبير الجهاز الإداري المغربي، لأننا نلاحظ في الظروف الراهنة، أن هناك مجموعة من السلوكيات والانحرافات التي توجد بعقليات المديرين والمسؤولين والموظفين بالإدارة، مما ينذر بواقع أخلاقي وقيم جد خطيرة تسود بهذه الإدارة، كالريع، والفساد، والرشوة، والمحسوبية، واستغلال النفوذ، والسلطة، وعدم تطبيق مبادئ الحكامة الجيدة، والمراقبة، والافتحاص.

وفي هذا الصدد، لابد أن نشير إلى المشاكل التي تعيشها الوظيفة العمومية، والتي تنعكس على سلوك الإدارة مع المتعاملين معها، وأهمها : سوء توزيع الموظفين وعدم تحكم الإدارة في أعدادهم، رغم الانفراج الذي حصل مؤخرا على إثر المغادرة الطوعية لبعض الموظفين، وعدم انسجام بعض مقتضيات النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية مع التطورات التي عرفتها الإدارة، ثم غياب سياسة توقعية للموارد البشرية، وإشكالية منظومة الترقي وتقييم أداء الموظفين، بالإضافة إلى عدم عدالة منظومة الأجور (فائزة بلعسري، **2005**، ص : **70** و**71**).

كما نشير إلى أن التخليق بالإدارة العمومية المغربية ما زال بعيدا عن الأهداف المسطرة، وما زالت تعتريه ترسبات إدارية كإشكال الانحراف، ومظاهر الريع، والفساد الإداري، وكل السلوكيات والمنحرفة والمخالفة للقيم الأخلاقية، والتي ترتبط بهذه الظواهر التي لا زالت تشكل عائقا في وجه استكمال بناء معالم دولة الحق والقانون وتستدعي طرح أسئلة كبرى على جميع المتدخلين.

2-2 ترسيخ آليات التخليق بالإدارة العمومية

إن التخليق الحقيقي والواقعي منبعه النزاهة، وزجر المخالفين، والتحفيز، والتشجيع، في أفق ترسيخ القيم الأخلاقية بالإدارات العمومية عن طريق المقاربات التشاركية والإشراك. وللتوضيح أكثر، نورد أهم آليات التخليق التي يجب ترسيخها لتنمية الإدارة المغربية.

أ- المواطنة والتخليق

إن الإدارة المغربية المواطنة ملزمة أن تكون عند حسن المواطن، بالاستماع إليه وتقبل انتقاداته وتساؤلاته، وأن تهيء له الأمكنة الملائمة والمناسبة ليكون الإرشاد والاستقبال أرفع ما يكون، مما سيمهد لإدارة خلوقة ومتخلقة، تقوم بالواجب، وتحافظ على الحق والقانون، وعلى مبادئ العدالة والحرية، كما أن الإدارة المواطنة هي تحسيس، وتعبئة، وإلزام الموظف أو المستخدم أو المسؤول بأن يقوم بالواجب وشعوره بتقديم خدمات جليلة وأكثر جودة إلى المواطن، وهذا يدخل ضمن الشعور بالحس الوطني، ويؤدي إلى ترسيخ قيم الأخلاق، وقيم المواطنة، وقيم التخليق، وقيم الخلق الحميد.

وتظل المواطنة بشكل من الأشكال إحدى نقط الارتكاز القيمية، لتجاوز النظرة التواكلية والانتظار، بل والسلبية التي قد تطبع سلوك الشعب المغربي، فمنذ الإعلان عن مبادرة التنمية البشرية في خطاب **18** ماي **2005**، نجد الملك يجعل من بين مرتكزات المبادرة "المواطنة الفاعلة والصادقة"، ويلح في خطاب افتتاح الدورة التشريعية الرابعة للبرلمان في أكتوبر **2005**

(خطاب ملك المغرب بمناسبة افتتاح الدورة التشريعية الرابعة للبرلمان، يوم الجمعة 14 أكتوبر 2005)، على ضرورة توعية كل مغربي بأن مصيره يتوقف على مبادرته وإقدامه على العمل الجماعي، وفي خطاب العرش بتاريخ 30 يوليوز 2005 (خطاب العرش الذي وجهه جلالة الملك محمد السادس إلى الأمة بمدينة طنجة بتاريخ 30 يوليوز 2005)، يلح كذلك على ترسيخ قيم المواطنة المسؤولة، باعتبارها الغاية والوسيلة للنهوض بالأوراش الكبرى للبلاد. وهكذا يؤكد أن المواطنة الكاملة التي ننشد لكافة المغاربة، بمرجعياتها الدينية، والوطنية، والتاريخية، المتمثلة في الإسلام، والملكية، والوحدة الترابية، والديمقراطية (...)، وستبقى المواطنة الحقيقية ناقصة، وصورية، وهشة، وغير مكتملة، ما لم يتم توطيدها بمضمون اقتصادي واجتماعي (حسن طارق، 2007، ص 10).

ولترسيخ وتخليق قيم المواطنة بالإدارة العمومية المغربية، يجب أن تعمل الدولة جاهدة ما دامت هناك ضرائب، وعدم توفر فرص شغل بكثرة، وتقلص الوظائف العمومية، أن توفر للمواطن الصحة الجيدة، والخدمات الممتازة، والتعليم المجاني والفعال وذو المردودية، والعدالة النزيهة، بعيدة عن الرشوة، والزبونية، والمحسوبية، بالإضافة إلى توفير ملاعب رياضية للجميع، وبيئة ثقافية رزينة ومواتية، لكي يشعر المواطنون(ات) بأنهم يتمتعون بالمواطنة وينعمون بالحياة الكريمة والسعادة الدائمة.

وقد عمل المغرب خلال العقود الأخيرة على ترسيخ الأركان المتعلقة بدولة الحق والقانون، والرفع من قيمة الإنسان بحقوقه كاملة دون نقصان، من خلال التأسيس والبناء لدولة حديثة وعصرية، وذلك بإدخال تعديلات جذرية على المنظومة التشريعية والقانونية لكي تكون ملائمة ومنسجمة مع المواثيق والمعاهدات العالمية، ومبادئ الشريعة الإسلامية السمحة، وكذا التحولات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، التي تعرفها البلاد، ثم إصدار مجموعة من الظهائر والنصوص القانونية، وهي كما يلي : ظهير 16 يوليوز 1957 (الظهير الشريف رقم 1.00.01 الصادر في 9 ذي القعدة 1420 (15 فبراير 2000) الجريدة الرسمية عدد 4777، بتاريخ 13 مارس 2000، الصفحة 417 بتنفيذ القانون رقم 98 . 11 المغير والمتمم بموجبه الظهير الشريف رقم 1.57.119 الصادر في 18 من ذي الحجة 1376 (16 يوليوز 1957) المتعلق بتأسيس الجمعيات) يهتم بالحريات العامة، وظهير 15 نونبر 1958 (الظهير الشريف رقم 1.02.206 الصادر في 12 من جمادى الأولى 1423 (23 يوليوز 2002) الجريدة الرسمية عدد 5046 بتاريخ 10 أكتوبر 2002، الصفحة 2892 بتنفيذ القانون رقم 00 . 75 المغير والمتمم بموجبه الظهير الشريف رقم 1.58.376 الصادر في 3 جمادى الأولى 1378 (15 نونبر 1958) المتعلق بالنقابات المهنية) الذي ينص على الحق في تأسيس التجمعات العمومية والجمعيات وقانون الصحافة، وظهير 1990/04/20 (الظهير الشريف رقم 1.90.12 الصادر في 14 من رمضان 1410 (20 أبريل 1990) الجريدة الرسمية عدد 4044 بتاريخ 2 ماي 1990، الصفحة 759، المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان) الخاص بالمجلس الاستشاري لحقوق الإنسان، والقانون عدد 41/90 الخاص بإحداث المحاكم الإدارية (الجريدة الرسمية عدد 4227 ، 18 جمادى الأولى 1414 (3 نونبر 1993) ص: 69، قانون رقم 41.90 تحدث بموجبه المحاكم الإدارية)، ثم دساتير المملكة لسنوات 1992 و 1996 و 2011، المتضمنون على الحقوق المتعارف عليها دوليا، وإحداث المندوبية للوزارة المكلفة بحقوق الإنسان في أبريل 1911، مع الإعلان عن المفهوم الجديد للسلطة سنة 1999، لتنمية التواصل بين الإدارة والمواطن والعمل على تحقيق مصالحة بين الإدارة والمواطن ومحاربة البيروقراطية وتخليق المرفق العمومي وتعزيز ثقافة الإدارة المواطنة.

ب- المجتمع المدني والتخليق

يتمثل الالتزام العام للمجتمع المدني في تلقين أفراده قيم الأخلاق والشعور بالمسؤولية، وأيضا، في رصده للانحرافات القانونية ومقاومتها بردود الفعل المناسبة، ولكي يتمكن المجتمع المدني من الوفاء بهذا الالتزام، يجب نشر الوعي بين أفراده عن طريق تعميم التعليم والتوعية العامة، وسلوك سياسة الانفتاح بمختلف أنواعه من طرف الأجهزة الإدارية حتى يتمكن من أداء دوره على الوجه المطلوب (آمنة حطان، 2008-2009، ص 259). ويتطلب تخليق الإدارة المغربية والمؤسسات العمومية، تظافر الجهود وإشراك الجميع، بما فيهم المجتمع المدني، والأحزاب السياسية، والنقابات، قصد محاربة كل الأشكال المؤدية إلى السلوكيات والانحرافات التي تسيء وتمس الجهاز الإداري المغربي، ويتعلق الأمر هنا بمحاربة الريع، والرشوة، والفساد، والمحسوبية، والتزوير، وخيانة الأمانة، والحصول على منافع غير شرعية، واستغلال السلطة والنفوذ، واختلاس ونهب المال العمومي. فالكل يجب أن يلتزم ويحارب كل تلك الآفات المشينة، بالتعبئة، والتوعية، والتحسيس، لتسود القيم الأخلاقية، والسلوكات الحميدة، والاستقامة، عن طريق فئات المجتمع المدني الذي له دور محوري في تحديث وعصرنة وتأهيل المرافق والمؤسسات والمنشآت العمومية. ويمكن أن نقول بأن المجتمع المدني يقوم بأدوار أساسية، تتمثل في السهر على تعبئة وتحسيس التجمعات والساكنة بالمظاهر المنافية للأخلاق داخل الإدارة، والقيام بدورات تكوينية وتأطيرية تهم الأخلاق وتحمل المسؤولية، ثم محاربة كل أشكال الفساد والرشوة، وعدم السكوت عن انحرافات الإدارة، وضرورة فضحها والإخبار عنها، بالإضافة ضرورة إشراكه والتشاور معه في اتخاذ القرارات الإدارية.

ج- الأحزاب السياسية والتخليق

أصبح تخليق الحياة العامة من بين الركائز الأساسية داخل المجتمع المغربي، قصد النهوض بالديمقراطية الحداثية، وتحقيق التنمية المستدامة والشاملة، ومحاربة كل الإشكالات المؤدية إلى الفساد والرشوة والزبونية، والأمر يزداد تعقيد عندما تصبح هذه الآفة داخل مؤسسات الدولة بما فيها العدالة والصحة والتعليم والإعلام والأحزاب السياسية (هناك العديد من التعاريف التي أعطيت للحزب السياسي، ويمكن الإشارة إلى تعريفين أساسين باعتبارهما الأكثر تداولا بين علماء السياسة : **الأول تعريف** ؛ واسع يعود **لماكس فيبر** الذي عرف الأحزاب السياسية بكونها "**جمعيات تقوم على التزام بالشكليات، هدفها هو مد مناضليها النشيطين بحظوظ مثلى أو مادية لمتابعة أهداف موضوعية أو الحصول على امتيازات شخصية أو تحقيق الاثنين معا**". **والتعريف الثاني** : تعريف ضيق لكنه أكثر دقة من سابقه وهو يعود لـ **لابالومبارا وفينر**، في مؤلفهما الشهير الأحزاب والتنمية السياسية، ويركز هذا التعريف على أربعة شروط حتى يمكن القول بوجود حزب سياسي وهي : **1**. تنظيم دائم ومستمر، **2**. تنظيم محلي وطيد، يقيم صلات منتظمة ومتنوعة على المستوى المحلي والوطني، **3**. إرادة واعية للقادة الوطنيين والمحليين لممارسة السلطة لوحدهم أو مع الغير، **4**. البحث عن دعم شعبي من خلال الانتخابات أو بطرق أخرى. جان ماري دانكان؛ علم السياسة، ترجمة محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، الطبعة الثانية، سنة **1995**، ص **212**)، مما يستوجب ضرورة التوعية والتحسيس بالتخليق داخل الأجهزة الإدارية، وباحترام القانون، والحق، والمشاركة الفعلية للجميع، لكي تسود الشفافية، والنزاهة، والترشيد، وتشجيع الاستثمار، والتنافسية، والشفافية، وتحقيق التنمية الشاملة.

لقد أصبح التخليق داخل الإدارة حاليا، ركيزة أساسية للبلاد والأحزاب السياسية لإسهامه في تنظيم المواطنين في الحياة العامة وتأهيل نخب قادرة على تحمل المسؤوليات العمومية وتنشيط الحقل السياسي (راجع المادة 2 من القانون رقم **36.04**

المتعلق بالأحزاب السياسية، جريدة رسمية عدد **5397**، بتاريخ **20** فبراير **2006**)، وإذا أعطت الدساتير المغربية مكانة أساسية ومهمة للأحزاب السياسية، ونصت في الدستور الأخير على المهام المنوطة بها كمدرسة تعليمية تقوم بدور التربية والتأطير والتحسيس والتعبئة والتكوين وترسيخ قيم الأخلاق والمواطنة، فقد أصبح مطلوب وبكل إلحاح من الأحزاب بعدما وصلنا في مسارنا الديمقراطي إلى مرحلة المشاركة في ممارسة السلطة انتهاج مبادئ الحكامة (أصبح الأمر يقتضي من الأحزاب اعتماد مبادئ الحكامة في تدبيرها اليومي وفي انتخاب أجهزتها الوطنية والجهوية والمحلية، وفي تصريف الاختلاف داخلها واقتران المسؤوليات فيها بناء على عناصر الانتخاب والتعاقد التي تفسح المجال للتقييم والمحاسبة) حتى تكون مؤهلة كفاية لأداء الوظائف الجديدة التي باتت مطلوبة منها، خاصة إذا علمنا أنه لا يمكن إسناد هذه الوظيفة لأية جهة أو منظمة أخرى غير الأحزاب السياسية، لرفع مستوى التحدي والرهان المطروح عليها.

إن الأحزاب السياسية ملزمة اليوم بجعل التخليق داخل مؤسسات الدولة من بين المنابع الرفيعة والمهمة لترسيخ قيم الوطن، والوطنية، والمواطنة، والحداثة، والديمقراطية، ومدعوة بكل روح وطنية للقيام بأدوارها ومهامها في ترسيخ الديمقراطية والحداثة الفعلية، والمصالحة بينها وبين المواطن، وتأطيره وتكوينه ودعمه للإشراك في تدبير الشؤون العامة، وتأهيل وتنمية المشاريع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وتقديم الأطر والنخب الكفؤة لتقلد المسؤوليات داخل مؤسسات الدولة والأجهزة الإدارية، من أجل النهوض بترسيخ القيم الأخلاقية، والقضاء على مظاهر الفساد والريع، والفقر، والتهميش، والبطالة.

د- سياسة القرب وتبسيط المساطر والإجراءات الإدارية

إن تقريب الإدارة من المواطنين يعتبر عملا دؤوبا وشموليا، عبر تبني استراتيجية للانفتاح على محيطها، وهذا لن يتأتى إلا من خلال مجهودات متواصلة لتطوير الإدارة وتحديثها، ليس فقط عبر تحسين مناهجها وطرق عملها، بل أيضا على مستوى إدماج المرافق العمومية في وسطها الاجتماعي، والرفع من قدراتها على إعلام مواطنيها وإقناعهم بجدوى المشاركة في مختلف قراراته، وإقامة توافق حولها (محمد الزاهي، **2015/2014**، ص **236**)، ومنذ عقود والمغرب يعمل جاهدا على بناء دولة الحق والقانون، وهذا رهين بأن تكون الإدارة العمومية خدومة للمواطن والمقاولة، باعتبار أن المغرب مجبر أن يتحدى الرهانات الداخلية والعالمية، فيما يخص الميادين الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، قصد جلب الاستثمارات، والارتكاز بالدرجة الأولى على المقاولة باعتبارها عنصرا حيويا وفاعلا أساسيا في خدمة الاقتصاد الوطني، لكن بشرط أن تكون الأرضية مواتية لها عن طريق تبسيط المساطر والإجراءات الإدارية داخل الجهاز الإداري المغربي (هناك منشور الوزير الأول عدد **99/31** الصادر في **23** نونبر **1999** حول تبسيط المساطر والإجراءات الإدارية، كما نشير إلى أن مجلس النواب صادق في جلسته العمومية المنعقدة بتاريخ **14** يناير **2020**، وبالإجماع على مشروع قانون رقم **55/19** يتعلق بتبسيط المساطر والإجراءات القانونية الذي أعدته وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة ووزارة الداخلية، والذي يهدف إلى وضع المبادئ العامة والأسس المنظمة للمساطر والإجراءات الإدارية المتعلقة بالخدمات المقدمة للمرتفقين، وبالتالي تحسين جودة الخدمات المقدمة للمرتفقين عموما، والمستثمرين على وجه الخصوص)، لتكون العلاقة بين الإدارة والمرتفقين مبنية على الثقة، والنزاهة، والشفافية، وروح المبادرة، لأن تبسيط المساطر الإدارية يعتبر أحد الرهانات والأولويات في تقريب وعصرنة الإدارة، كما يأخذ أهمية أولى وطنية لإدخال التعديلات لنصل إلى إدارة فعالة تساهم في تحسين مناخ الأعمال والاستثمار.

وتكمن أهمية تبسيط المساطر والإجراءات الإدارية في الوصول إلى الدقة والفعالية والمرونة في الجهاز الإداري، والتحكم والضبط في تعامل الإدارة مع المرتفقين، وحماية حريات وحقوق الأفراد ضد أي تلاعب، ثم إضفاء الشرعية والعقلانية على القرارات المتخذة.

وهذا ما أكده ملك المغرب بقوله: "إن هدف الإجراءات العمومية، التسهيل والتيسير، وليس التعقيد والتعسير، وهو منهاج لترسيخ روح الاستقامة، والوضوح، والشفافية، والتعجيل في إيصال النفع للناس، لذلك أمرنا بتبسيط الإجراءات، وتحيين النصوص الإدارية، وتحديث وسائل التدبير، والعمل على التوقيع المستمر بين المقتضيات الإدارية وروح العصر التي طبعت اليوم كل العلاقات البشرية" (الرسالة الملكية الموجهة إلى أشغال الندوة الوطنية لتخليق المرفق العام بتاريخ **29** و**30** أكتوبر **1999** المنعقد بمدينة الرباط، من تنظيم وزارة الوظيفة العمومية والإصلاح).

فكيف ساهمت آليات التخليق في انفتاح الإدارة العمومية على المرتفقين وفي خدمتهم ؟

المحور الثالث : " التخليق و انفتاح الإدارة العمومية على المرتفقين "

لقد انخرط المغرب منذ سنوات في بناء الدولة الديمقراطية، وكانت المرافق العمومية هدفا للمطالب الاجتماعية، من مختلف حركات المجتمع المدني، كما يجد صدى له في مختلف المنشورات، والتصريحات، وتحاليل المنظمات الدولية المهتمة بهذه القضايا.

1- محاربة الفساد ومقومات الإصلاح

إن رفض "**الفساد**" بجميع أشكاله، من الرشوة، والزبونية، وتضارب المصالح، والامتيازات، وغياب العدل، ورفض كل أشكال الشطط في استعمال السلطة، وتبديد الأموال العامة، يسير في نفس الاتجاه مع النهوض بثقافة الشفافية، والمسؤولية، وتقديم الحساب، ومع إدارة المواطن للانخراط في الحياة العامة، والتمتع بشكل كامل بحقوقه المدنية والسياسية والاقتصادية (المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، **2013**، ص **34**). وقدنهج المغرب تبعا لذلك سياسة تحسين استقبال المواطنات والمواطنين، وكذا إعادة الاعتبار والثقة بين الإدارة والمرتفقين، لتكون بذلك الإدارة العمومية المغربية قد اتجهت نحو اتباع مناهج، وبرامج، وسلوكات الانفتاح اتجاه المرتفقين، والتعاطي مع أسئلتهم، واستفساراتهم، ومشاكلهم، بهدف أن يكون الأسلوب المتبع من طرفها مرن، وسلس، ويتشبع بروح المواطنة الحقة، والمتجذرة في التاريخ العميق للمغرب المبني على روح التماسك والتضامن والتعاون.

وحسب المادة **156** من دستور المملكة التي تنص على أن المرافق العمومية "تتلقى ملاحظات مرتفقيها، واقتراحاتهم وتظلماتهم، وتؤمن تتبعها"، فقد صدرت وزارة الوظيفة العمومية والإصلاح الإداري، تصورا لمشروع جديد يتعلق بانفتاح الإدارة على المرتفقين، وقد تجسد هذا التصور في ميثاق الانفتاح الذي يتضمن عشرة التزامات اتجاه المرتفقين، والتي تهتم بالجودة والانفتاح والاستقبال والتعامل الجاد والجيد مع المواطن، لمواجهة الانغلاق، وضعف في التدبير والتسيير الإداري، وغياب الحكامة الإدارية التي تحول دون تحقيق الخدمة العمومية في أحسن وأجود الظروف.

وكما هو معلوم، تعيش الإدارة تحديات مهمة، مما يتطلب اتخاذ سياسة جريئة وبناءة للتخلص من الرواسب والسلوكات التقليدية، والانخراط في عملية الإصلاح، بهدف تحديث وتحسين الحكامة العمومية، كما تم التعبير عن ذلك بوضوح على أعلى مستويات الدولة، وتندرج إرادة الإصلاح هذه، في سياق وطني وأيضا دولي، يتسم بالتفكير العميق حول السياسات العمومية، وبالتالي حول إعادة تحديد مهام الإدارة على ضوء الدور الجديد للدولة، وتقوية عدم التركيز الإداري، وتبسيط المساطر

الإدارية، وتحديث الوظيفة العمومية وتدبير الموارد البشرية للإدارة، والنهوض بالحكومة الالكترونية، وتحديث نظام ميزانية الدولة بالاستفادة من عملية إصلاح مهمة تتمحور حول النتائج والإداء (المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، 2013، ص **41**).

2- انفتاح الإدارة والمرافق العمومية لخدمة المواطن

يسارع المسؤولون الحاليون الزمن لإدخال إصلاحات وآليات تساهم في تطوير الإدارة على التواصل مع المواطن، تماشيا مع روح العصر الذي يتطلب الانفتاح، والحوار، والتشارك، والمشاركة، مع الجميع، وكذا بإدخال أساليب جديدة وعصرية في الاستقبال، والحوار، والانفتاح، لتمكين أكبر عدد من المواطنين (ات) من الاستفادة من الخدمات العمومية بشكل شفاف، ونزيه، وديمقراطي، بعيدا عن الزبونية، والمحسوبية، والرشوة. وقد نص الفصل **27** من دستور سنة **2011** في هذا الإطار، على الحقوق المشروعة للمرتفقين للحصول على المعلومات وهي حقوق أساسية ومهمة، لكن يجب اعتماد تدابير قانونية فعالة لتكون على أرض الواقع، ومن تم الوصول إلى إدارة منفتحة وغير معقدة ومتمتعة بالشجاعة والكفاءة، وأيضا، هناك أمور يجب على الإدارة اتباعها لتكون لها قدرة سياسية إدارية منفتحة على المجتمع المدني والأحزاب السياسية والنقابات والنساء والرجال والصغار والكبار، منها إعادة الاعتبار إلى القيم الأخلاقية، والسلوك الأخلاقي، وترسيخ قيم المواطنة الخلاقة والمبدعة، عن طريق تدبير عمومي شفاف وناجع وذو مردودية عالية وممتازة.

وإن تحسين العلاقة بين الإدارة والمواطنين والمقاولات، هو الشرط الضروري لخلق بيئة مناسبة للاستثمار والنمو، كما يشكل جزءا أساسيا من التوجهات الاستراتيجية التي حددها ميثاق حسن التدبير، والتي تسمح بضمان مستوى أكثر توافقا لتطبيق جيد لمبدأ القرب (عبد العزيز أشرقي، **2009**، ص **198**). وانفتاح الإدارة والمنشآت والمرافق العمومية لن يكون بدون وجود عنصر بشري متمكن، ومتمرس، ومكون قادر على روح التحدي الآني والعصري والمستقبلي، بتطوير وعقلنة الجهاز الإداري الملبي لحاجيات ومتطلبات المرتفق عن طريق التشارك، والمشاركة، والانفتاح.

فلو أمعنا النظر جليا في السلطة والجهاز الإداري، لوجدنا أنهما يشكلان أكبر جزء من المشاكل التي يواجهها المواطنون، والدليل على ذلك، هو الشعور بالغربة والابتعاد الذي يحس به الكثير من المواطنين اتجاه تلك الإدارات، والشعور كذلك بعدم الثقة ووجود العواقب الخانقة التي يفرضها السلوك البيروقراطي (ياسر العدوان، **1987**، ص **21**)، كما نلاحظ أن هناك بعض المسؤولين بالإدارة العمومية لا زالوا يمارسون التسلط واستعمال السلطة اتجاه المرتفقين عوض أن يكونوا منفتحين ويأخذوا الحاجيات والخدمات المتعلقة بالمواطن فوق كل اعتبار. وتدفعنا هذه الأفعال إلى القول إن الدستور الجديد لسنة **2011**، ينص على خروج مؤسسة الوسيط للدفاع عن الحقوق، والحريات، ورفع الشكايات، والتظلمات ضد الإدارة، مما سيؤدي إلى التصالح بين الإدارة والمواطن، وتفعيل المفهوم الجديد للسلطة، طبقا لمبدأ القانون، والإنصاف، والشفافية، والنزاهة، والمصلحة العامة.

خاتمة

نستخلص من كل ما تم التطرق إليه في محاور هذه المقالة، أن المرافق العمومية تمثل هوية المجتمع ومعيار رقيه أو تأخره، حتى باتت التعبير القانوني لفلسفة سياسة الدولة، والمرتكز الأساسي في تحديثها، فهي العمود الفقري للدولة الديمقراطية، وأداة لتطبيق استراتيجية التنمية، وتنفيذ البرامج الحكومية، لذلك، نشهد بصوابية العلاقة بين المرفق العمومي والمجتمع، والمعبر عنها بكون كل تخليق في المرافق العمومية هو تخليق في المجتمع نفسه، ولهذا أولى الدستور المغربي الجديد أهمية خاصة

لمبادئ الحكامة الجيدة في تنظيم المرافق العمومية على أساس المساواة بين المواطنات والمواطنين في الولوج إليها، والإنصاف في تغطية التراب الوطني والاستمرارية في أداء الخدمات.

ونشير إلى أن تخليق الحياة السياسية والعامة، وإصلاح المرافق والإدارات العمومية، وعقلية الإنسانة والإنسان، والمسؤولة والمسؤول، والموظفة والموظف، لن يتأتى إلا مع وجود إرادة سياسية حقيقية وتظاهر كل الفاعلين في التدبير، ثم تأهيل العنصر البشري، بالإضافة إلى استعمال آليات التحفيز، والمحاسبة، والعقاب، وتعميم الإدارة الالكترونية لتسهيل الولوج إلى المعلومة، واستغلال التكنولوجيا لمحاربة الرشوة والشطط في استعمال السلطة، وإدراج التربية على التخليق في المناهج الدراسية، وتنظيم حملات للتوعية والتحسيس تنشر مبادئ الأخلاق وقيم السلوك الحسن، مما سيؤدي إلى ثورة إدارية فعالة، وناجعة، وفعالة، ورقي في التدبير الإداري إلى مكانة متميزة، مما يجعل عجلة الاقتصاد والسياسة تخطو نحو تنمية شاملة ومندمجة تعم أرجاء البلاد جميعها.

قائمة المصادروالمراجع

- آمنة حطان،" أسس الإصلاح الإداري بالمغرب"، أطروحة لنيل الدكتوراه في القانون العام، جامعة محمد الخامس، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، أكدال-الرباط، الموسم الجامعي 2008- 2009.
- تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، "حكامة المرافق العمومية"، المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، إحالة ذاتية رقم 13، سنة 2013.
- تقرير الهيئة المركزية للوقاية من الرشوة إلى الهيئة الوطنية للنزاهة والوقاية من الرشوة ومحاربتها سنة 2012-2013.
- تقرير مجموعة العمل بشأن دور الرقابة في التخليق وتوصياتها، الإصلاح الإداري بالمغرب على ضوء التجارب الأجنبية، منشورات المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، سلسلة، نصوص ووثائق، العدد: 195، الطبعة الأولى، 2008.
- جان ماري دانكان: علم السياسة، ترجمة محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، الطبعة الثانية، 1995.
- الجريدة الرسمية تحت عدد 5679 بتاريخ 03 نونبر 2008.
- الجريدة الرسمية عدد 4227 . 18 جمادى الأولى 1414 (3 نونبر 1993) ص : 69، قانون رقم 90. 41 تحدث بموجبه محاكم إدارية.
- حزب البعث العربي الاشتراكي، القيادة القومية، مكتب الثقافة والإعداد الحزبي، "المواطنة والسيادة الوطنية"، سلسلة الدراسات، عدد 65.
- حسن طارق، "الملكية والإصلاح ملاحظات أولية"، مجلة فكر ونقد، العدد 87، مارس سنة 2007.
- حسن طارق، "هيئات الحكامة في الدستور: السياق، البنيات والوظائف"، المجلة المغربية للإدارة والتنمية، العدد 110، سنة 2016.
- خطاب العرش الذي وجهه جلالة الملك محمد السادس إلى الأمة بمدينة طنجة بتاريخ 30 يوليوز 2005.
- خطاب ملك المغرب بمناسبة افتتاح الدورة التشريعية الرابعة للبرلمان وذلك يوم الجمعة 14 أكتوبر 2005.

- الرسالة الملكية الموجهة إلى أشغال الندوة الوطنية لتخليق المرفق العام بتاريخ 29 و30 أكتوبر 1999 المنعقد بمدينة الرباط، من تنظيم وزارة الوظيفة العمومية والإصلاح.
- ظهير شريف رقم 1.00.01 صادر في 9 ذي القعدة 1420 (15 فبراير 2000) الجريدة الرسمية عدد 4777 بتاريخ 13 مارس 2000 بتنفيذ القانون رقم 98 .11 المغير والمتمم بموجبه الظهير الشريف رقم 1.57.119 الصادر في 18 من ذي الحجة 1376 (16 يوليوز 1957).
- ظهير شريف رقم 1.02.206 صادر في12 من جمادى الأولى 1423 (23 يوليوز 2002) الجريدة الرسمية عدد 5046 بتاريخ 10 أكتوبر 2002 بتنفيذ القانون رقم 00 .75 المغير والمتمم بموجبه الظهير الشريف رقم 1.58.376 الصادر في 3 جمادى الأولى 1378 (15 نونبر 1958).
- ظهير شريف رقم 1.90.12 صادر في 14 من رمضان 1410 (20 أبريل 1990) الجريدة الرسمية عدد 4044 بتاريخ 2 ماي 1990.
- عبد العزيز أشرقي، "الحكامة الجيدة: الدولة الوطنية الجماعية ومتطلبات الإدارة المواطنة"، مكتبة دار السلام، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2009.
- عبد الواحد أو رزيق، "التحديات الكبرى للإدارة العمومية"، مجلة الإدارة المغربية، عدد 1، سنة 2003.
- عمر محمد دره، "مدخل إلى الإدارة Approach ToManagement"، ماجستير إدارة الأعمال، كلية التجارة-جامعة عين شمس، ايبلا للعلوم السياحية والفندقية، سنة 2009.
- غزلان المجاهد، "الإصلاح الإداري ورهانات التنمية"، منشورات المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، مكتبة دار السلام، شارع دونكان عمارة 23 رقم 2 ديور الجامع، العدد 146، ماي ويونيو 2019.
- فائزة بلعسري، "دور والي المظالم في صيانة الحقوق وتطوير الإدارة"، ديوان المظالم، مجلة متخصصة نصف سنوية، الإدارة المواطنة والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية، العدد الثالث، دجنبر 2005.
- القانون رقم 92.25 بتاريخ 7 دجنبر 1992 المنفذ بظهير رقم 1.92.143 المؤرخ في 12 جمادى الثاني 1413.
- القانون رقم 36.04 المتعلق بالأحزاب السياسية، جريدة رسمية عدد: 5397 بتاريخ 20 فبراير 2006.
- القانون رقم 54.06 بإحداث التصريح الإجباري لبعض منتخبي المجالس المحلية والغرف المهنية وبعض فئات الموظفين أو الأعوان العموميين بممتلكاتهم، الجريدة الرسمية رقم 5679 الصادر يوم الاثنين 3 نونبر 2008.
- كريم لحرش، "الدستور الجديد للمملكة المغربية، شرح وتحليل، سلسلة النصوص التشريعية والعمل القضائي"، العدد 2، سنة 2013.
- محمد الزاهي، "إدارة القرب بالمغرب"، أطروحة لنيل الدكتوراه، في القانون العام والعلوم السياسية، جامعة محمد الخامس، الرباط، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، سلا، الموسم الجامعي 2015-2016.
- محمد الهيني، "دور هيئات النوظمة في ضمان حكامة إدارية واقتصادية فعالة"، بحث مقدم إلى الملتقى الدولي حول الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة، دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية، المقام في جامعة سعد حلب البليدة، 18 و 19 ماي 2003.

- محمد أمين بن عبد الله، "إعادة التفكير في الإدارة"، المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، عدد 6، سنة 1995-1996.
- مشروع قانون رقم 55/19 الذي أعدته وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة ووزارة الداخلية وتمت المصادقة عليه بتاريخ 14 يناير 2020، يتعلق بتبسيط المساطر والإجراءات القانونية.
- مصطفى التراب،" التزام الإدارة بتعليل قرارتها تخليق للمرق العام وترسيخ لقيم المواطنة"، ديوان المظالم، مجلة متخصصة نصف سنوية، الإدارة المواطنة المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، العدد الثالث، دجنبر سنة 2005.
- منشور الوزير الأول عدد 99/31 الصادر في 23 نونبر 1999 حول تبسيط المساطر والإجراءات الإدارية.
- مولاي محمد البوعزاوي "تحديث الإدارة الترابية بالمغرب نحو ترسيخ الديمقراطية وكسب رهان التنمية" منشورات مجلة العلوم القانونية، العدد 9، الطبعة الأولى، 2015.
- الندوة الوطنية المنظمة من طرف وزارة الوظيفة العمومية والإصلاح الإداري، تحت الرعاية السامية لصاحب الجلالة محمد السادس حول موضوع "دعم الأخلاقيات بالمرفق العام"، المنعقدة بالرباط وذلك يومي الجمعة والسبت 29 و30 أكتوبر 1999.
- ياسر العدوان، "دور الإدارة في تحديد نمط علاقتها مع المواطنين وأثرها على الاستجابة الإدارية"، مجلة الشؤون الإدارية، العدد السابع، سنة 1987.
- Emmanuel OKomba, « la gouvernance une affaire de société, analyse mythivmétrique de la performance », (l'harmattan 201).

المتحولون دينيا في المغرب بين التهميش الاجتماعي والإقصاء القانوني: المسيحيون واللادينيون نموذجا

Religious converts between social marginalization and legal exclusion: Christians and non-religious people as a model

عبد الله عنتار[1]

Abdellah ANTAR

جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، المغرب | Université Hassan II de Casablanca, Maroc

antar1990@hotmail.fr

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/05/06	2022/06/01	2022/06/04

DOI : 10.17613/d2jt-f116

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تفكيك إشكالية التحول الديني من الإسلام إلى المسيحية ومن الإسلام إلى اللادينية بالمغرب، فأفراد الأقليتين المسيحية والملحدة مغاربة كباقي المغاربة، إذ ولدوا وتربوا وعاشوا في كنف المجتمع المغربي، إلا أن هذا المجتمع ليس مجتمعا منسجما ومتناغما، بل يبقى مجتمعا قائما على التعدد والاختلاف ككل المجتمعات في العالم، وبالتالي يظل المغاربة شيعا وزمرا بملل ونحل متعددة، ويعيشون في وطن واحد اسمه المغرب، بيد أن عنصر المفارقة الذي نروم تحليله يتجلى في تمثل المغاربة لبعضهم البعض، بحيث أن تمثل ونظرة المغاربة المسلمين إلى بعضهم البعض تختلف عن نظرتهم إلى المغاربة المسيحيين والمغاربة الملحدين بسبب التنشئة الإسلامية التي يخضع لها المسلمون، إذ تتسم بطابع وثوقي متمركز حول الذات، وهذه الوثوقية ترتكز على شيطنة الآخرين، كما أن تمثل المغاربة المسيحيين للمغاربة المسلمين هو تمثل سلبي ، فرغم المراجعة التي قامت بها الكنيسة الكاثوليكية في المجمع الكنسي المنعقد بين سنتي 1962 و1965، مازال المسيحيون المغاربة متمركزين حول ذواتهم، ويعتبرون أنفسهم أبناء الله، وفي الوقت نفسهم يشيطنون الأديان الأخرى، أما الملحدون المغاربة فيعتبرون المسلمين والمسيحيين المغاربة خرافيين، كما نروم نقد هذا التمثل من ثلاث زوايا:

1. تحليل محتوى تمثلات المسلمين المغاربة للمسيحيين المغاربة والملحدين المغاربة، ثم تحليل تمثلات المغاربة المسيحيين للمغاربة المسيحيين وللمغاربة الملحدين ثم تفكيكها على ضوء التاريخ.
2. نقد الجذور الدينية والقانونية لتمثلات المغاربة المسلمين للمغاربة الملحدين والمسيحيين.
3. تحليل ونقد ظروف الملحدين والمسيحيين المغاربة في ميدان العمل.
4. الرهان على تغيير التمثلات السلبية، وتغيير المسودات القانونية المغربية من أجل بناء مجتمع حداثي

[1] باحث يُحضِّر الدكتوراه في كلية الآداب والعلوم الإنسانية المحمدية، جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء، المغرب

وديمقراطي وعلماني يتسع للجميع.

الكلمات المفتاحية: التحول الديني، المسيحيون، الملحدون، العلمانية، المسلمون

Abstract

This research aims to analyze the problem of religious conversion from Islam to Christianity and from Islam to atheism in Morocco. The members of the Christian and atheist minorities are Moroccans like the rest of the Moroccans, as they were born, bred and lived in the confines of Moroccan society. However, this society is not a harmonious society, but rather remains a society based on pluralism. The difference is like all societies in the world, and therefore Moroccans remain groups with multiple religions, and they live in one country called Morocco. However, the element of paradox that we intend to analyze is manifested in the Moroccans' representation of each other, so that the Muslim Moroccans represent and look at each other different from their view of Christian Moroccans and atheist Moroccans because of the Islamic upbringing to which Muslims are subject, as it is characterized by a trusting and self-centered character, and this reliability is based on the demonization of others, and the representation of Christian Moroccans by Muslim Moroccans is negative. Despite the review carried out by the Catholic Church in the Synod held between 1962 and 1965, Moroccan Christians are still self-centered, and consider themselves children of God, at the same time demonizing other religions, and we also want to criticize this representation from three angles:

1 -Analyzing the content of representations of Moroccan Muslims for Moroccan Christians and Moroccan atheists, and then analyzing the representations of Christian Moroccans for Christian Moroccans and for atheist Moroccans, then dismantling them in the light of history.
2 -Criticism of the religious and legal roots of Moroccan Muslim representations of atheist and Christian Moroccans.
3 -Analysis and criticism of the conditions of Moroccan atheists and Christians in the field of work.
4- Betting on changing negative representations and changing the Moroccan legal drafts in order to build a modern, democratic and secular society that accommodates all.

Keywords: orthodontic culture, the teacher, evaluation practice, the teaching-learning process, formation.

مقدمة

في الصفحة 48 من كتابه: (المسيحية: عقيدة الإيمان ومعرفة غنوصية تحيى) يقول جورج هارت: « **إن المعرفة هي عتبة الحب والطريق إليه. بدون معرفة لا يمكن للإنسان أن يصل إلى الحب**»، (هارت،48، 2011)، إن هذا القول يكشف بالملموس أن الحب صنو المعرفة، فإذا كانت المعرفة فهما وإدراكا للآخر، والحب تواد وتعلق بالآخر، فإن الوصول إلى مرتبة حب

الآخر يحصل من خلال معرفة الآخر، وقد جاء في إنجيل متى: «**وأما أنا فأقول لكم: أحبوا أعداءكم، أحسنوا إلى مبغضيكم، وصلوا لأجل الذين يسيئون إليكم ويطردونكم**» (متى، 44:5)، ومن ثمة لا يمكن للمرء أن يحب الغير ما لم يعرفه حق المعرفة، ولقد صدق سقراط حينما قال بأن كل ما يعرفه هو أنه لا يعرف شيئا، ولذلك فهامش الجهل يفوق بكثير هامش المعرفة، فكيف للإنسان الذي لا يعرف ذاته أن يعرف الغير المختلف عنه فكريا ودينيا وعرقيا ولونيا… وهذا ما يحصل في موضوع الأقليات الدينية وغير الدينية بالعالمين العربي والمغاربي، ففي ظل خطاب الكراهية المنتشر في الواقع وعبر وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي،(فولتير،68،2005) توضع متاريس وحدود بين البشر، الشيء الذي يحول دون فهم الآخر على حقيقته، بل أكثر من ذلك تفهمه واحترامه، ويقول الأنتروبولوجي محمد أركون: «**كلنا ولدنا في قوميات أو أديان معينة، ومن الطبيعي أن نحبها ونتعلق بها، ولكن ليس من الطبيعي أن نتعصب لها ونكره الآخرين لأنهم ينتمون إلى قوميات وأديان أخرى، والفرق الأساسي بين المثقف النقدي وسواه هو أنه يقبل بوضع عقائده التراثية المقدسة على التساؤل والشك والتمحيص والغربلة. أما المثقف التقليدي أو الامتثالي فلا يقبل بذلك. هنا يكمن المحك الأساسي للتفريق بين المثقفين**»،[2] (أركون، 2011، 194)، يرى محمد أركون أن القوميات والأديان تخلق حدودا بين البشر، أي سياجات وثوقية دوغمائية متعصبة لا تسمح للأفراد بالقفز فوقها والارتماء في أحضان الآخرين, ويضيف أركون بأن العالم الإسلامي ليس حالة منعزلة عن العالم، بل هناك حدود لاهوتية ودينية تحيط بهذا العالم وتحول دون تحرير الوعي الإسلامي للنفاذ إلى الكونية والإنسانية، بالنظر إلى الفهم الوثوقي والمتعصب للنصوص الإسلامية، وتتجلى مهمة المثقف النقدي في وضع هذه النصوص موضع شك وتساؤل وتمحيص وغربلة، أي أنه يقوم بدور تأويلي منفتح ومتحرر وعقلاني يتعالى على خطاب الرفض والكراهية الذي يدعو إليه المثقف التقليدي.

يستهدف خطاب الكراهية على وجه الخصوص الأقليات الدينية وغير الدينية جاعلا منها شماعة يعزى إليها جميع ضروب الإخفاق الحضاري والتقني والعلمي، مع العلم أن الأقليات كانت دوما حاضرة بأفكارها ودياناتها المختلفة عبر التاريخ، لأن الاختلاف هو ديدن البشر، فمادام الإنسان مقياسا لكل شيء كما قال بروتاغوراس، فلا يمكن أن يتفق البشر على كل شيء، بل إنهم مختلفون في كل شيء، فإذا اتفقوا على شيء، فإن هذا الاتفاق ما هو إلا العاصفة التي تنذر بالاختلاف، فلو رجعنا إلى معجم روبير الصغير، نجد أن الاختلاف يرتبط بالاحترام، لكن من الناحية الواقعية لا يفضي الاختلاف دائما إلى الاحترام، بل من اللازم أن يكون هناك اعتراف بالاختلاف وإلا سوف يفضي هذا الأخير إلى الحرب والصراع. (روبير الصغير، 2008). وذلك عن طريق تنقية التراث الديني من كل مظاهر الكراهية، بحيث يجب تأويل كل آيات السيف والحرب والقتال حسب سياقها التاريخي سواء في الإسلام أو المسيحية أو اليهودية ويمكن أن نذكر بعض الآيات:

. «**إنما جزاء الذين يحاربون الله ورسوله ويسعون في الأرض فسادا أن يقتلوا أو يصلبوا أو تقطع أيديهم وأرجلهم من خلاف أو ينفوا من الأرض ذلك لهم خزي في الدنيا ولهم في الآخرة عذاب عظيم**»، المائدة، الآية 33.

. «**لا تظنوا أني جئت لألقي سلاما على الأرض، ما جئت لألقي سلاما، بل سيفا**»، متى، 34:10.

. «**وسبى بنو إسرائيل نساء مديان وأطفالهم، ونهبوا جميع بهائمهم، وجميع مواشيهم وكل أملاكهم وأحرقوا جميع مدنهم بمساكنهم وجميع حصونهم بالنار**»، العدد، 10.11:31.

1. أهداف البحث

يتغيى هذا البحث تحليل إشكالية المعتقد الديني باعتباره الناظم الأساسي الرابط بين الدين من جهة والتدين من جهة أخرى، إنه تحليل يروم الإجابة عن أسئلة الهوية الدينية بالمغرب وفق تعدد الممارسات الدينية والقناعات الإيديولوجية، لا الواحدية الدينية، صحيح أن الإسلام هو دين الدولة المغربية وفق الفصل الثالث من دستور المملكة الذي صدر عام 2011 في سياق بروز حركة العشرين من فبراير، إلا أن المجتمع المغربي بات مجتمعا معولما على أكثر من مستوى وصعيد، وهذا ما يترجم عمق الأزمة التي يجتازها الإسلام السني المالكي، بحيث يعرف هذا الأخير جمودا في التأويل والاجتهاد، الشيء الذي فتح الباب أمام تنامي العروض الدينية بفعل الثورة التكنولوجية التي فسحت المجال أمام الشباب المغربي للتغيير المعتقد الديني من الإسلام إلى المسيحية أو الإلحاد...

بالإضافة إلى ذلك يسعى هذا البحث إلى نقد خطاب الكراهية الذي يقف عائقا أمام المتحولين دينيا، بحيث يعاني هؤلاء من عقدة الوصم ويتعرضون للإقصاء القانوني والنبذ الاجتماعي، كما يهدف إلى تأسيس خطاب جديد يكرس ثقافة الاختلاف والتعدد.

2. مشكلة البحث

يعاني موضوع التحول الديني بالمغرب من معضلة كبيرة وتتمثل هذه المعضلة في ندرة الأبحاث والدراسات، بالنظر إلى أن البحث جديد كل الجدة ويعالج ظاهرة مستجدة بالمجتمع المغربي، إضافة إلى أن الموضوع يندرج ضمن الطابوهات التي ليس بوسع أي باحث الخوض فيها، اللهم قلة قليلة من الباحثين، وفي هذا الإطار يمكن أن نتطرق إلى دراستين هامتين اهتمتا بموضوع التحول الديني بالمغرب:

.في سنة 2016 صدرت دراسة عنوانها: ***لادينيون مغاربة دراسة في الإلحاد من خلفية إسلامية الإلحاد، الدهرية، الزندقة...*** للباحث المغربي مراد لمختنر ، وخلص الباحث في هذه الدراسة إلى فكرة مفادها: إن المغاربة المتحولين دينيا ناقصو المواطنة، إنهم رعايا من الدرجة الثانية، فإذا كان مسموحا لليهود المغاربة وللأجانب المسيحيين بممارسة شعائرهم الدينية بالمغرب، فإن المواطنين المغاربة المتحولين دينيا ممنوعين من ممارسة عباداتهم وقناعاتهم الدينية، ولهذا يدعو الباحث لمختنر الدولة المغربية إلى تبني مرجعية واضحة في القوانين والمقررات الدراسية، ويتعلق الأمر بالمرجعية العالمية لحقوق الإنسان (لمختنر، 2016، ص ،123، 126)، ولكن كيف يمكن تبني هذه المرجعية في ظل دستور يعتبر الإسلام دين الدولة؟ ألا يجب الفصل التام بين الدين والدولة؟ بين الشأن العام والشأن الخاص حتى يتسنى للمشرعين تنزيل المادة 18 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في الدستور المغربي؟

. أما في سنة 2018، فقد صدرت دراسة أخرى لا تقل أهمية، وأقصد الدراسة التي أنجزها الباحث المغربي عياد أبلال وتحمل عنوان: ***الجهل المركب الدين والتدين وإشكالية تغيير المعتقد الديني في العالم العربي***، وقد خلص عياد أبلال إلى

أن التحول من الإسلام إلى المسيحية يرجع إلى ثلاثة مستويات: يتمثل المستوى الأول في أزمة صورة الأب وتمثلات المتحول المفترض الأسرية، أما المستوى الثاني فيتعلق بأزمة الاندماج في الوسط الاجتماعي، بينما المستوى الثالث يتجلى في أزمة التكيف مع قيم وأخلاق المجتمع (أبلال، 2018، ص 805)، بيد أن السؤال الذي يفرض نفسه بعد الاطلاع على هذه الدراسة: هل يمكن اختزال موضوع التحول الديني في أزمة تتعلق بصورة الأب أو في مسألة الاندماج في ثقافة المجتمع المغربي ذي الأغلبية المسلمة ؟ أليس الدين قضية مكتسبة قد تتغير بتغير الظروف التي يمر منها المرء في الحياة مع العلم أن التنشئة الاجتماعية هي مسار متحول من المهد إلى اللحد فقد يكون الإنسان مسلما اليوم وفي الغد يصير مسيحيا ؟ وهذا السؤال يقودنا إلى سؤال آخر حول ما إذا كانت الهوية ثابتة أم متغيرة ؟ إن مسألة التحول الديني في نظرنا لا ترتبط بأزمة الاندماج ولا بأزمة صورة الأب، بالنظر إلى أن هذه المسألة في المجتمعات المفتوحة والديمقراطية لا تثير أي مشكلة أو أزمة مادام القانون يضمن حرية المعتقد، كما أن المجتمع المفتوح يتقبل حرية المعتقد، والأمر يختلف في مجتمعاتنا العربية والمغاربية التي تتميز بانغلاق اجتماعي وقانوني.

3. أسئلة البحث

يتوخى هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

.كيف يتمثل الملحد نفسه ؟ وكيف ينظر إلى ذاته؟ وما هي المرجعية التي ينبني عليها قناعاته الفكرية؟ وما الدواعي و الأسباب التي جعلته يتحول من الإسلام إلى اللادينية ؟

.كيف ينظر المسلمون المغاربة إلى الملحدين المغاربة الذين خرجوا من الملة الإسلامية؟ هل يحترمونهم ويتعايشون معهم؟ أم ينبذونهم؟

.كيف تعاطت المسيحية من الناحية التاريخية مع أتباع الأديان الأخرى ومع اللادينيين؟

. هل المسيح من الناحية التاريخية والمعجمية كان له تعريف واحد أم تعاريف شتى ؟

. ما هي الوضعية الاقتصادية للمتحولين دينيا بالمغرب ؟ هل يتعرضون لمضايقات بسبب قناعتهم الدينية ؟

.ما يريد المتحولون دينيا بالمغرب؟ وما هي مطالبهم القانونية والاجتماعية والسياسية؟

4. فرضيات البحث

وعلى ضوء ما سبق يمكن صياغة الفرضيات التالية والتي هي بمثابة إجابة مؤقتة سنتأكد من صدقها أو كذبها على البحث الميداني الذي قمنا به:

1. نفترض أن الأقلية المسيحية والأقلية الملحدة في المغرب هي فئة مهمشة ومنبوذة ومستبعدة في المجال الاجتماعي، كما تتعرض لأشكال كثيرة من الوصم والاحتقار

2. بالإضافة إلى التهميش القانوني، نفترض أن المسلمين يتفاوتون في نظرتهم إلى الملحدين، فهناك من يرى أنهم عبدة للشيطان، ومنحرفون عن الطريق، وجاهلو الهداية، والأدهى من ذلك، فهناك من يعتبرهم نفعيين وفاسدين، بالإضافة إلى كونهم متربين على الله وخارجين عن حمايته وعنايته، لكن بالمقابل نتصور أن الإسلام تاريخيا تعايش مع الكثير من المفكرين

والعلماء الملحدين في ديار الإسلام. (عياش، 2007،،105،2008)، كما نفترض إمكانية وجود صداقة إسلامية . إلحادية في الحاضر والماضي.

3. انطلاقا من قراءة تاريخية نتصور بأن الديانة المسيحية في بدايتها كانت تدعو إلى المحبة والأخوة،

4. انطلاقا من مقاربة معجمية وفيلولوجية نفترض أنه من الصعب إيجاد تعريف جامع لمعنى المسيحي سواء من الناحية المعجمية أو من الناحية الدينية أو من الناحية التاريخية.

5. نفترض أن وضعية الأقلية الملحدة والأقلية المسيحية من الناحية الاقتصادية مهمشة، بحيث أن أفرادها يتعرضون للمضايقات من لدن رب العمل ومن زملائهم العمال، وفي الغالب يخفون قناعاتهم الدينية وممارسة أسلوب التقية.

6. نفترض أن آمال وانتظارات الأقلية المسيحية والملحدة هي الاعتراف بأفرادها كمواطنين كاملي المواطنة دون تمييز على أساس الدين، وينبغي الاعتراف بهم دستوريا وقانونيا واجتماعيا واقتصاديا كذوات فاعلة في المجتمع، سيدة نفسها وقرارها ومصيرها معنويا وجسديا.

ويتمثل أول اختبار في سبيل جمع المعطيات الكفيلة بحصر الموضوع السوسيولوجي، وتأطيره نظريا ومنهجيا في ضرورة تحديد العينة التمثيلية لموضوع البحث تحديدا واضحا، ولهذا وانطلاقا مما ورد في إشكالية هذا البحث، سنعتمد عينة تهم في المجموع، فئة المسلمين فئة الملحدين المغاربة، وعينة أخرى تخص المسيحيين المغاربة، بمجموع (30) حالة، تضم متغير الجنس، إذ بموجبه يتم فهم العلاقة بين تغيير المعتقد الديني والجنس وخاصة في فئة الملحدات المغربيات، كما تخضع العينة المدروسة لمتغير المستوى الثقافي، فأغلب الذين تبنوا الإلحاد من فئة الشباب الذين تعلموا بالجامعات، ولا ننسى أيضا متغير السن، إذ كلما ارتقينا في السن نكاد لا نعثر على مسيحيين أو ملحدين مغاربة، أما في فئة المسلمين المغاربة، فكلما ارتقينا في العمر، إلا ونجد أحكاما سلبية حول المتحولين دينيا أكانوا مسيحيين أو ملحدين.

5. العينة المدروسة

لئن قمنا بتوزيع الحالات الثلاثين، لأفراد العينة المدروسة، يمكن أن نوزعها على أربع مدن مغربية، وهي مدن بنسليمان، المحمدية، الرباط، الدار البيضاء، وتنقسم إلى فئتين: وهي فئة الملحدين المغاربة التي يبلغ عددها إلى 15 فردا، ومنها 8 أفراد ذكور و7 إناث، بينما الفئة الثانية هي فئة المسيحيين ويبلغ عددها 15 فردا يتوزعون إلى 10 ذكور و5 إناث.

أما بخصوص عينة المسلمين الذين استجوبناهم، فيصل عددها إلى ثلاثين فردا من المسلمين السنة المالكيين الأشعريين يتوزعون عبر مدن بنسليمان، المحمدية، والدار البيضاء والرباط، والهدف من استجواب هذه العينة الوقوف على علاقاتهم وتمثلاتهم حول المتحولين دينيا بالمغرب، وجميع هذه المقابلات أجريت في الفترة الممتدة بين سنتي 2019 و2020، وقد أجريناها بشكل مباشر أو من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

أما بخصوص اختيار العينة المدروسة، فهو اختيار فرضته عدة أسباب ذاتية وموضوعية:

أ. الأسباب الذاتية: لقد لفتنا الحضور الوازن للمتحولين على وسائل التواصل الاجتماعي، ناهيك عن معرفتي لبعض المتحولين دينيا في الوسط الاجتماعي الذي ننتمي إليه، الشيء الذي دفعنا إلى الاهتمام بهذا الموضوع.

ب . الأسباب الموضوعية: إن اختيار العينة كان اختيارا موجها، واهتمامنا بمدن بنسليمان والمحمدية والدار البيضاء والرباط لم يكن اعتباطا، لقد تعرفنا على الكثير من المتحولين دينيا انطلاقا من حضورنا إلى مؤتمر الأقليات الدينية الذي نظم بمدينة الرباط سنة 2019 (جريدة دنيا الوطن، الجمعية المغربية للحريات الدينية تنظم الدورة الثالثة للأقليات الدينية، https://www.alwatanvoice.com/arabic/news/2019/10/31/1287660.html)، ناهيك عن معرفتنا لبعض المتحولين في المقاهي التي يجلسون فيها بمدينة الدار البيضاء، كما أن انحدارنا من مدينة بنسليمان مكننا من التعرف على بعض المتحولين دينيا، والأمر كذلك بالنسبة لمدينة المحمدية التي نتابع فيها تعليمنا العالي، أما المدن الأخرى فلا نعرف عنها الشيء الكثير. أما لماذا مقابلة 30 مسلما و15 من المتحولين إلى المسيحية و15 من المتحولين اللادينية، فهناك صعوبات كثيرة اعترضنا بالنظر إلى أن المتحولين دينيا يطبعهم الخوف والتكتم في مجتمع غير عقلاني ولا يؤمن بالحريات الدينية، ولذلك من العسير مقابلة المتحولين دينيا، عكس العينة المسلمة التي تبقى سهلة الدراسة، كما أن مقابلة عينة الذكور أكثر عينة النساء كانت بسبب أن الإناث المتحولات يصعب اختراقهن، لأن المجتمع المحافظ والأهل قد يتسامحون مع الذكور المتحولين دينيا، لكن لن يتسامحوا مع الإناث، بحيث أن الأنثى هي العنصر الناقل لثقافة المجتمع.

6.المنهجيات المتبعة

وبخصوص الجانب المنهجي فقد عملنا على توظيف عدد من الوسائل والتقنيات والطرائق المعتمدة في الحقلين السوسيولوجي والتاريخي لجمع المعطيات الكافية لحصر الموضوع المدروس نظرا لارتباط هذه الطرائق بالإشكالية من جهة وطبيعة العينة المنتقاة من جهة أخرى. وما دامت الدراسة ترتكز أساسا على دراسة تمثلات وعلاقات المسلمين المغاربة بالمسيحيين والملحدين المغاربة، فإننا سوف نعتمد على مقابلات جماعية انطلاقا من المجموعات الفايسبوكية والواتسابية، كما أننا سوف نعتمد على دردشات ومقابلات فردية على أرض الواقع مع مجموعة من المسلمين المغاربة والمسيحيين والملحدين المغاربة في مدن بنسليمان والمحمدية والدار البيضاء والرباط.

إضافة إلى ذلك، سوف يرتكز بحثنا على المنهج (الكمي) الإحصائي من خلال رصد كل المعطيات الرقمية، انطلاقا من الدراسات والتقارير الدولية الخاصة من قبيل:

.تقارير الخارجية الأمريكية حول الحريات الدينية بالمغرب (2015، 2021)

.تقارير هيومن رايتس وتش. (2019)

.تقارير الحالة الدينية في المغرب (2015.2012).

وفي سياق مقاربة إشكالية الأقلية المسيحية والأقلية الملحدة بالمغرب، واستيعاب تشعبها وآليات عملها، سوف نستعين بحوارات وبسير واعترافات المسيحيين والملحدين المغاربة، سواء تلك الحوارات أو السير المنشورات في الكتب، أو المنشورة في المواقع والمدونات الإلكترونية، أو المدونة في وسائل التواصل الاجتماعي بغرض دراستها وتحليلها وفهمها ونقدها.

أما بخصوص تحليل المعطيات، فيمكن القول أن الباحث السوسيولوجي لا يستطيع فكريا ونظريا معالجة أية معطيات سوسيولوجية، كيفما كان شكلها، ما لم ينطلق من خلفية نظرية تشكل بالنسبة له مرجعية للتحليل والنقد في آخر الأمر، وإلا لصارت الدراسة مجرد افتراضات متضاربة لا تنتصر لأية أطروحة علمية. وفي هذا المضمار سوف نبين خلفيتنا النظرية والعلمية في هذا البحث الذي ينصب حول الأقليات الدينية وغير الدينية بالمغرب:

. إن الخلفية النظرية التي انطلقنا منها هي خلفية فيبرية نسبة إلى عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر (1920.1864)، وترتكز هذه الخلفية على تأويل وتفهم سلوكات الفاعلين الاجتماعيين، إنها تركز على الفعل الاجتماعي، لا على البنية الاجتماعية، وتعمل على دراسة وتحليل الدوافع والأفكار الصادرة عن المبحوثين لفهم القيم والمعتقدات التي تقوم عليها، ويقول أنتوني غدنز: «**اعتقد فيبر أن على علم الاجتماع أن يركز على الفعل الاجتماعي لا على البنية الاجتماعية، إن الدو افع والأفكار البشرية في نظره هي التي تقف وراء التغير الاجتماعي، وبمقدور الآراء والقيم والمعتقدات أن تساهم في التحولات الاجتماعية، وبوسع الفرد في نظره، أن يتصرف بحرية ويرسم مصيره في المستقبل**» (غيدنز، 2005، 70)، إن المنهجية الفيبرية تنطلق من الأفراد لا من الجماعة، وتركز على الدوافع والخلفيات والقيم، لا على السلوكات والممارسات، وبالتالي فالتغير الاجتماعي يرجع إلى تمثلات الأفراد، وإلى القيم التي يؤمنون بها، كما تركز المنهجية الفيبرية على تحليل الأسلوب الذي يتصرف به الفاعلون الأفراد أو يتفاعلون به فيما بينهم من جهة، وفيما بينهم وبين المجتمع من جهة أخرى، ويقول ماكس فيبر: «**لا يعتبر كل نوع من أنواع الفعل، ومن الأفعال الخارجية أيضا فعلا اجتماعيا تبعا لمعنى الكلمة المحدد هنا. إلا أن الفعل الخارجي يستثنى من ذلك إذا كان يتوجه تبعا لتوقعات سلوك عناصر مادية معينة. أما الفعل الداخلي فلا يعد فعلا اجتماعيا إلا إذا توجه تبعا لسلوك آخرين، فلا يعتبر على سبيل المثال السلوك الديني كذلك إذا توقف عند حدود التأمل والصلاة المنفردة وما إلى ذلك**»، (فيبر،71،2011)، يرى فيبر أن الفعل الاجتماعي سلوك خارجي قابل للمعاينة والدراسة، أما الفعل الداخلي، فلا يعتبر فعلا اجتماعيا، فالتأمل والصلاة وغيرهما من الطقوس لا يدخلان في نطاق الفعل الاجتماعي، إلا أن مقابلة وملاحظة سلوكات المبحوثين، يدخل في نطاق الفعل الاجتماعي الذي يتوخى فهم وتأويل ودراسة الفاعلين الدينيين، ويقول فيبر أيضا: «**إن ما ندعوه سوسيولوجيا هو علم مهمته الفهم، عن طريق تأويل النشاط الاجتماعي**»، (كابان، دورتييه،47،48.2010)، ومعنى هذا القول أن موضوع السوسيولوجيا هو الفهم الذي يرمي الوصول إلى المعاني التي يعطيها الأفراد المبحوثون للأفعال التي يقومون بها، أي أنه يجب على السوسيولوجي في كل مرة أن يقوم بتأويل المعاني التي يضفيها الأفراد على الظواهر التي يقومون بصناعتها، سواء أكانت هذه الظواهر دينية أو سياسية أو فنية.. (فيبر، بدون تاريخ)، وفي هذه الصدد، لقد حاولنا تطبيق المنهجية الفيبرية بغاية تأويل وفهم المعاني التي ينطوي كلام المبحوثين الذين استجوبناهم من خلال طرق المقابلة، إذ ارتأينا من جهة أولى استجواب عينة من الملحدين لمعرفة كيف يتمثلون أنفسهم ويتمثلون غيرهم من المسيحيين والملحدين، ومن جهة ثانية فضلنا استجواب عينة من المسلمين والمسيحيين لفهم كيف يتمثلون أنفسهم، وكيف يتمثلون غيرهم من الملحدين، والهدف الرئيسي من طرق المقابلة هذه هو عقد المقارنة بين التمثلات المذكورة آنفا للإجابة عن إمكانية تحقيق العيش المشترك بين المواطنين المغاربة من مرجعيات وخلفيات دينية متعددة، وبالتالي نخلص إلى أن الغاية الكبرى التي نهفو إليها من هذه الدراسة تتجلى في معرفة نظرة الفاعلين الاجتماعيين إلى العالم الذين يعيشون فيه، ويقول السوسيولوجي عبد الغني منديب: «**وقد أصبح مفهوم النظرة إلى الكون، الذي عملت الدراسات المتعاقبة على تأصيله وترسيخه داخل مجال دراسة المعتقدات الدينية بشكل عام، أكثر وضوحا وجلاء، فهو بتعريف معظم هؤلاء الباحثين**

مجموع المواقف الطبيعية تجاه الكون التي تتم صياغتها انطلاقا من فهم رمزي غير ممنهج نابع من الحس المشترك اليومي، يدرك به الناس الكيفية التي يوجد عليها عالمهم الاجتماعي إذ تعد هذه المواقف بمثابة مرجعيات بديهية تنتظم بمقتضاها الحياة اليومية»، (منديب،2006، 88)، ويرى الباحث عبد الغني منديب من خلال هذا القول بأن دراسة الظاهرة الدينية تقتضي معرفة نظرة المبحوثين إلى الكون الذي يعيشون فيه، أي فهم الرموز التي يوظفونها للتواصل مع عالمهم ومحيطهم الاجتماعي انطلاقا من حسهم المشترك الذي يشكل إطارهم المرجعي، و من خلاله ينظمون ويدبرون حيواتهم اليومية وعلاقاتهم الاجتماعية.

وبهذا المعنى، إن ما نتوخاه يتجلى في معرفة نظرة المسلمين والملحدين والمسيحيين المغاربة إلى بعضهم البعض مستلهمين النموذج المثالي الفيبري، ويقول جوزي ماربيت:

«Le "type idéal" ou "idéal typique" éclaire cette démarche. Le type idéal est un instrument de recherche, un guide dans la construction théorique de la réalité. Il a pour fonction de mesurer l'écart entre la réalité et le modèle, notamment en accentuant les caractéristiques d'un phénomène social en vue d'une meilleure compréhension et ne laisse pas de place pour "le vrai ou le faux", les jugements de valeur relevant de la préférence du théologien ou de l'historien.»
(ماربيت، 2004، 36)

يتبين من خلال هذا الكلام أن النموذج المثالي الفيبري يوضح لنا المسعى الذي نتغياه، إنه أداة للبحث، ومرشد يساعدنا في بناء نظرية علمية حول واقع الأقليات الدينية وغير الدينية بالمغرب، لأن لديه آلية تمكننا من قياس الفجوة بين الواقع الذي تعيشه هذه الأقليات وبين النموذج المأمول والمتوخى، والأدهى من ذلك يخول لنا النموذج المثالي الفيبري إدراك المسافة بين النصوص الدينية الإسلامية والمسيحية والعلمية وبين العلاقات العينية والملموسة التي يخوضها المغاربة المسلمون والمسيحيون والملحدون فيما بينهم، ودون أن ننسى بأن هذا النموذج يسمح لنا باستيعاب ذلك الرابط بين تمثل هذه العينات لبعضها البعض، وبين تفاعلاتها المباشرة وغير المباشرة في الفضاء العمومي المغربي، وعلى ضوء ذلك يمكن لنا فهم خصائص هذه الظاهرة السوسيولوجية، وعدم ترك أي مجال لأحكام القيمة العزيزة على التيولوجي والمؤرخ معوضين إياها بأحكام الواقع.

5. الإلحاد يعرف نموا متسارعا في المغرب

يعني الإلحاد عدم الإيمان بوجود الله، وتجمع كل المعاجم على ذلك، إنه نفي لأي قوى غيبية أو ميتافزيقية، إلا أن سعادة الإنسان لا ترتبط لا بالإيمان ولا بالإلحاد، بل ترتبط بنزع أوهام التملك بذات الإنسان والإيمان باللادوام. (أكسفورد، 2008)، وقد وصل عدد الملحدين المغاربة إلى 15 في المئة في التقرير الأخير للخارجية الأمريكية، والذي صدر سنة 2021 (جريدة الصباح المغربية، https://assabah.ma/485674.htm)، وقد كان عدد الملحدين قبل سنة 2013 لا يتجاوز 320 ألف ملحد، وصارت نسبة الملحدين في سنة 2013، 13 في المئة، وهذا ما يؤكد أن ظاهرة الإلحاد تعرف نموا متسارعا، بالنظر إلى الانفتاح الناجم عن الانفتاح على العولمة (جريدة الأسبوع الصحفي، https://www.alousboue.ma/57741/).

أ. تمثلات الملحدين لأنفسهم

وإذا كان المسلمون ينظرون إلى أنفسهم كمالكين للحقيقة المطلقة استنادا على الآية القرآنية التي تقول: «**كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله ولو آمن أهل الكتاب لكان خيرا لهم منهم المؤمنون وأكثرهم الفاسقون**» (آل عمران، الآية 110)، فإن بعض الملحدين المغاربة يتمثلون أنفسهم كناكرين لوجود الله ويستندون في ذلك على المعطى العلمي الذي يؤكد أن الكون تشكل من تلقاء ذاته، بينما البعض الآخر يصنف نفسه كملحد، إلا أنه لا ينفي وجود الله ولكن لا يعترف بالوحي والطقوس والعبادات، بل أكثر من ذلك يعترف بقوة خفية محركة للوجود، بمعنى أن الكون لا يسير من تلقاء من ذاته، فسواء آمن الإنسان أو لم يؤمن، فإن السؤال يبقى مطروحا: ماذا قبل الانفجار الكوني العظيم ؟ هنا يجد الإنسان نفسه وجها لوجه مع الميتافزيقا، لكن ليس الميتافزيقا كما ترويها السردية الدينية، فمن الممكن أن تكون هناك قوية خفية محركة للكون لا تبالي بعبادات وشعائر الناس (كارل ساجان، https://www.youtube.com/watch?v=reymzMFdfOk)، كما أن الملحدين يؤسسون قناعتهم على الأخلاق الكونية بدل الأخلاق الدينية التي تتميز بالانتقائية والعشوائية وتفرق بين أتباعها والخارجين عنها ولا تعامل بين البشر على حد سواء (ريتشارد دوكنز، https://www.youtube.com/watch?v=IU4USemrNR4).

ب. نظرة المسلمين المغاربة للملحدين

يتفاوت المسلمون في نظرتهم إلى الملحدين، فهناك من يرى أنهم عبدة للشيطان، ومنحرفون عن الطريق، وجاهلو الهداية، والأدهى من ذلك، فهناك من يعتبرهم نفعيين وفاسدين، بالإضافة إلى كونهم متربين على الله وخارجين عن حمايته وعنايته، إلا أنه من اللافت القول أن الملحدين مهمشون دستوريا وقانونيا واجتماعيا وفي الصدد ينتقد التقرير الذي أصدرته منظمة هيومن رايت وتش عام 2019 وضعية اللادينيين بالمغرب وخاصة الفصول 220و 222 و267، وتنوه بدعوة المجلس الوطني لحقوق الإنسان السلطات المغربية إلى إلغاء الفصل 220 المتعلق بزعزعة عقيدة مسلم،والفصل 222 الذي ينص على تجريم الإفطار العلني في رمضان، ناهيك عن الفصل 267 المتعلق بالمقدسات (هيومن رايتس وتش، المغرب مقترحات تاريخية بشأن الحريات الفردية، 2019، https://www.hrw.org/ar/news/2019/12/04/336167)، بينما بعض المسلمين يرون بأن الإسلام ترك للملحدين حرية المعتقد، إذ نجد الله تحاور مع الشيطان واستمع إليه (الحجر، الآية 28. 44)، وفي هذا السياق عاش الكثير من المفكرين والعلماء الملحدين في ديار الإسلام مثل الرازي وابن الرواندي والمعري وغيرهم، وفي الكثير من المقابلات لاحظنا بعض المستجوبين المسلمين يقولون أن لديهم أصدقاء ملحدون، ويعتقدون أن الله خلق البشر مختلفين وكرم جميع بني البشر بغض النظر عن دينهم أو لونهم أو عرقهم أو جنسهم مصداقا لما جاء في الآية القرآنية: «**وقل الحق من ربكم، ومن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر**» (الكهف، الآية 29).

6. تعريف المسيحية

يصل عدد المسيحيين في المغرب حسب تقرير الحالة الدينية بالمغرب الذي صدر سنة 2016 إلى 4000 نسمة، ويمارسون شعائرهم في الكنائس المنزلية (المركز المغربي للدراسات والأبحاث، تقرير الحالة الدينية في المغرب، https://cutt.us/vB01A)، و لئن كانت الديانة المسيحية في بدايتها تدعو إلى المحبة والأخوة، فإنها انقسمت إلى شيع وطوائف، وعملت على شيطنة بعضها البعض،(هراري، 2018،258)، حد أن الآخر داخل المسيحية بات ملحدا ومهرطقا ومجدفا مثل الحالة الأريوسية والدوناتية،(المبكر، بدون تاريخ)، ناهيك عن إعدام المفكرين مثل هيباتيا وبرونو بتهمة الإلحاد، (زيدان، 2013،89)، غير أنه

يصعب أن نحكم على المسيحية بالسلبية دائما في نظرتها إلى الملحدين وإلى الآخرين، والحق يقال أن الأديرة المسيحية كانت محجا وبابا مفتوحا لجميع البشر مهما كانت ديانتهم،(ابن بطوطة،98،1987)، ففي المجاعة الكبرى التي ضربت الشام خلال الحرب العالمية الأولى تعاطت الكنيسة الأورتوذكسية بإنسانية مع جميع المنكوبين والمرضى والجوعى ضحايا هذه الحرب مثلما كان دير فاروص مفتوحا أمام جميع الناس خلال القرن 14م يوفر لهم المأوى والمأكل والمشرب، والأقلية المسيحية في المغرب هي الأخرى تقبل بالآخر وتتعاطف مع جميع المهمشين والمنبوذين وجميع الأقليات في العالم، إلا أنها لا تتضامن مع الأقلية المسيحية في فلسطين التي تمنع من الصلاة في كنيسة القيامة بالقدس كما جاء على لسان أحد المسيحيين المغاربة الذي نوه بصفقة القرن التي تهدف إلى تصفية القضية الفلسطينية (آدم الرباطي، https://banassa.com/interviews/63535.html).

أما بخصوص تعريف مفهوم المسيحي، فقد خلصنا أنه من الصعب إيجاد تعريف جامع للمسيحي سواء من الناحية المعجمية أو من الناحية الدينية أو من الناحية التاريخية، فالمسيحيون الأوائل الذي آمنوا بيسوع المسيح هم أول من سموا بهذا الاسم، ويقصد بالحواريين والتلاميذ 12 الذين صدقوا رسالته، لقد ارتبطت كلمة المسيح أول مرة باللغة العبرية وتعني (ماشيح) من الفعل (مشح) أي مسح ومعناها في أسفار التوراة الممسوح بالدهن المقدس، (إنجيل متى، بدون تاريخ)، وفي اللغة اليونانية نجد كلمة المسيح تقابلها كلمة ميسياس، وترجمت بعد ذلك إلى خريستوس من الفعل اليوناني خريوأي يمسح، وجاءت في اللاتينية كريستوس، ومنها إلى اللغات الأوربية كريست،(نجمة، 5،1962) ولذلك فإن المسيح الممسوح هذا هو من سيجمع شعب إسرائيل وهو من سيرجع اليهود إلى الموطن الذي وعدهم به الله ويتعلق الأمر بالمنطقة الجغرافية الواقعة بين النيل والفرات، فمهما تبدد اليهود في الأرض ومهما انقسموا إلى شيع وجماعات، فالمسيح الممسوح هو من يعيد أمجاد شعب الله المختار الضائعة، أما المسيحيون في أسفار العهد الجديد هم يتبعون المسيح الممسوح الذي سينشر العدل والمجد في الأرض لجميع الناس دون ربط ذلك بأي عرق كالعرق اليهودي مثلما ما جاء في أسفار العهد القديم، إنهم أتباع كلمة الله التي جاءت من السماء و حلت في جسد يسوع، ولذلك صار الإيمان بمملكة في السماء هو الشغل الشاغل لأي مسيحي، إن الروح أصبحت تحتل مسألة كبيرة في حياة المسيحي، إنه مواطن ينتمي إلى السماء، لكنه يخضع للقوانين الوضعية الرومانية. هذا هو التعريف لشخصية المسيحي الذي كان يعيش وضعية الأقليات خلال زمن الإمبراطورية الرومانية، وبالضبط خلال القرن الثاني الميلادي. (أولاف، بدون تاريخ،40،39) أما في عصرنا الحالي، فلم يعد الأمر كذلك في أغلب المجتمعات الغربية وذلك بفعل العلمنة والتحديث. إن المسيحي المغربي يرى نفسه مسيحيا قادرا على مواجهة الصعاب والتحديات، كما يتميز بالوداعة والسلم، إلا أنه يصور نفسه كمضطهد وسط الأغلبية، إذ النص القرآني يلزمه بدفع الجزية، وقد جاء في الآية 29 من سورة التوبة وهي آخر السور التي نزلت على النبي محمد «**قاتلوا الذين لا يؤمنون بالله ولا باليوم الآخر ولا يحرمون ما حرم الله ورسوله ولا يدينون دين الحق من الذين أوتوا الكتاب حتى يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون**»، إلا أن بعض مظاهر الحداثة التي تتسم بها الدولة المغربية من الناحية القانونية لا تلزم المسيحيين بدفع الجزية.

أ. تمثلات المغاربة المسلمين للمسيحيين المغاربة

يرى الكثير من المغاربة المسلمين بأن المغاربة المسيحيين براغماتيون ونفعيون لا تهمهم العقيدة المسيحية في شيء، بل يهمهم جني المال والذهاب إلى أوروبا، كما يعتقدون بأن المغاربة المسيحيين مرضى يحتاجون إلى العلاج والهداية حتى يعودوا إلى الدين الحق الذي هو الإسلام، ففي نظر المغاربة المسلمين يعتبر الدين المسيحي محرفا لا يعتد به، وهذا الدين مناف للجبلة الإنسانية

السليمة، لكن ما يظهر في المقابلات التي قمنا بها مع الكثير من المغاربة المسلمين يبين بأن الكثير منهم يجهل الديانة المسيحية بالمطلق، وعلى سبيل المثال يجهل بعض المغاربة المسلمين بأن المغاربة المسيحيين يصومون، إن التمثلات التي استقيناها من الوسط المغربي توحي بواقع فصامي، فالعديد من المستجوبين يطالبون بالحرية الدينية ويقولون بأن الإسلام مع حرية المعتقد، إلا أنهم يرفضون أن يختار المغاربة المسيحيون الديانة المسيحية، وهذا الموقف يتبناه الكثير من المثقفين الذين يشجبون العلمانية ولا يخفون مناصرتهم للإسلام السياسي. ورغم ذلك يطفح الشارع المغربي ببعض المواقف التي تدعو إل التعايش بين الأكثرية والأقليات، لأن الديمقراطية جاءت بالأساس من أجل صيانة حقوق الأقليات وشجب تغول الأكثرية ضد الأقليات، فالمسألة الإيمانية من عدمها يقرر فيها الله وحده، ولا حاجة إلى التربية الدينية التي تقرر مصيرهم في العالم الآخر، ففي سياق التنوع الثقافي والديني يحتاج البشر إلى التربية الأخلاقية التي تلقن مبادئ التعايش المشترك بين جميع الناس، ولم لا دراسة الدين على ضوء سوسيولوجيا الأديان التي تسعى إلى المقارنة بين العقائد والملل وتبحث في المسائل المشتركة والميثولوجيات المتقاربة كقصة الكهف والصلاة في الإسلام والمسيحية، إلا أنه ينبغي أولا تحليل ونقد موقف القانون المغربي والمغاربي من مسألة الأقليات الدينية وغير الدينية.

ب. الوضعية القانونية للأقليات الدينية وغير الدينية

في هذا السياق تبين لنا أن الدساتير المغاربية ليست دساتير ديمقراطية وليست دساتير مدنية ما دامت هذه الدساتير تبشر بدينية الدولة، مع العلم أن الدولة لا دين لها، بحيث أن هذه الأخيرة ليست كيانا طقوسيا وشعائريا، بل عبارة عن أجهزة ومؤسسات وتتسم بالحيادية والموضوعية، وتقف على نفس المسافة مع جميع المواطنين مهما كان دينهم أو لونهم أو مذهبهم، إن الدستور المغربي لا يعبر بوضوح عن حرية المعتقد ولكنه يصرح علنا بأن بالإسلام دين للدولة المغربية، فلا مجال للمقارنة بين الفصل الثالث من الدستور المغربي والمادتين 16 من الدستور الإسباني التي تنص على: «**حرية العقيدة وحرية الدين وممارسة الشعائر الدينية مكفولة للأفراد والمجتمعات دون أي قيود على نشاطاتهم إلا ما هو ضروري للحفاظ على النظام العام الذي يحميه القانون**» (الدستور الإسباني، المادة 16، الفقرة1، 2011)، و18 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان التي تقر أن: «**لكل شخص حق في حرية الفكر والوجدان والدين، ويشمل الحق حريته في تغيير دينه أو معتقده بالتعبد و إقامة الشعائر والممارسة والتعليم، بمفرده أو مع جماعة، وأمام الملأ أو على حدة**» (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، المادة 18، https://www.un.org/ar/universal-declaration-human-rights/)، بيد أنه يتقاطع مع الدساتير المغاربية التي تربط بين الإسلام والدولة ورئيسها باستثناء الدستور التونسي الذي تقول مادته الثانية: «**تونس دولة مدنية، تقوم على المواطنة وإرادة الشعب، وعلوية القانون، لا يجوز تعديل هذا الفصل**» (الدستور التونسي، المادة 2، 2014).

إن الدين مسألة مكتسبة يتغير بتغير الظروف الاجتماعية، وللفرد الحق في تغيير دينه متى شاء دون وصاية من أحد سواء تعلق الأمر بالقانون، أو المجتمع، أو الدولة، فإلى متى يبقى الحديث عن زعزعة عقيدة مسلم، وهل إيمان المسلم هش إلى هذه الدرجة؟ إن أي مواطن مغربي وصل إلى سن 18 له الأهلية بالإيمان بالدين الذي يشاء، وليس بحاجة إلى حماية القانون، لأن الدين ليس مسألة فطرية، بل هو في عداد الأمور المكتسبة لا يحتاج لأي وصاية من أي جهة كانت، فبأي حق يتابع البعض بموجب الفصل 220 بعقوبة تصل إلى ثلاث سنوات وبغرامة تصل إلى 500 درهم؟ إن أي بناء لمجتمع حديث وديمقراطي يقتضي مراجعة شاملة لمضامين الفصل 220 من القانون الجنائي المغربي، ويجب كذلك الإقرار بحرية المعتقد بشكل صريح.

ومازال تبني العقيدة المسيحية مرفوض في المغرب، بينما الفصل 221 يحمي المسلمين في عبادتهم ولا يحمي المسيحيين، لأن الدين المسيحي يربط بالأجانب ولا يربط بالمحليين، وهذا الأمر يعري التناقض الذي تتأسس عليه الدولة المغربية، فهذه الأخيرة لا تسمح للمسيحيين حتى يعبروا عن قناعاتهم في المؤسسات ووسائل الإعلام الرسمية، كما تحجر وتمارس الوصاية على المنشورات المسيحية والمطبوعات التبشيرية، وتصادر وتمنع الأناجيل من التداول بين المغاربة. وهكذا يتبين في النهاية أن السلطات المغربية لا تطبق الفصل 221 على جميع المغاربة، بل تؤوله لمصلحة المسلمين واليهود.

ولا يحظى المسيحيون و الملحدون بالحق في الإفطار العلني، فلئن كانت الحرية ترتبط بالفضاء العمومي، فإن هذا الفضاء يغلق بالكامل خلال رمضان ويمنع الأقليات الدينية من ممارسات قناعاتها الدينية وغير الدينية، وذلك بموجب الفصل 222 من القانون الجنائي المغربي. ومن الملفت أن الدارس للإلحاد يكشف ترابطه مع ظاهرة السحاقية ، لأن القمع القانوني والديني والاجتماعي يجعل الكثير من السحاقيات يتبنين فلسفة حقوق الإنسان، بدل الاعتماد على نصوص دينية وقانونية ومقولات اجتماعية تحارب ميولهن الجنسية، ولا تقدم لهن أية حلول سواء أكانت هذه الحلول أرضية أو سماوية، على اعتبار أن النص القرآني يبقى نصا قرآنيا لا يقدم أي وعد للنساء ولا النساء السحاقيات اللواتي لديهن ميول جنسية نحو بنات جنسهن. أما الملحدون العزاب والعازبات الملحدات، فمازالوا يعانون من تبعات الفصل 490 من القانون الجنائي الذي يبتر عضوهم التناسلي وعضوهن التناسلي ويلغي وجوده كأنه غير موجود، وإذا ما انبثق، فإن مقصلة الزجر والعقاب تطفو مهددة وقامعة، يعني البتر الاستئصال والقطع، أي أن القانون يستأصل العضو الجنسي للعزاب والعازبات ويدعوهم إلى الصوم الجنسي حتى لحظة الزواج،(الديالمي،40،39،2010) إلا أن هذا الصوم مستحيل واقعيا بشهادة السوسيولوجيين وبشهادة عزاب ملحدين وعازبات ملحدات رغم القمع القانوني والاجتماعي الذي يمتح جذوره من التربة الفرعونية والموسوية والإسلامية، ولا مناص من نقد هذه الجذور، لأن الجرأة في نقد الخطاب الديني ترتبط بمدى جرأة النص القانوني، ولا ترتبط بشيء آخر، والفصل الرابع من الدستور الفرنسي الذي أشرنا إليه من قبل يوضح بأن حرية التعبير مكفولة لدى الفرنسيين، وغير المكفولة بالنسبة للمغاربة والتونسيين، لأن هناك قوانين جنائية مغربية وتونسية قامعة لحرية التعبير، ولا تفسح أي هامش لنقد الخطاب الديني الذي يظل خطابا منزها بمنأى عن النقد.

ومن اللافت القول أن مدونة الأسرة المغربية ليست مدونة ثورية كما تم التسويق لها من قبل وسائل الإعلام، بل هي مدونة إسلامية المنزع وأبيسية التوجه، إذ تسمح للمغربي المسلم بالزواج بمسيحية، بينما لا تسمح للمغربية المسلمة بالزواج بمسلم إلا إذا أسلم، وتقول المادة 39 من مدونة الأسرة: «**موانع الزواج المؤقتة: زواج المسلمة بغير المسلم، والمسلم بغير المسلمة ما لم تكن كتابية**» (مدونة الأسرة، المادة 39، الفقرة 4، 2021)، إلا أن الثقافة المغربية ذات التوجه الفرعوني اليهودي الإسلامي تفرض الختان على الكثير المسيحيين المؤسلمين، إضافة إلى ذلك تفرض مدونة الأسرة على الرجل الصداق/المهر وتلزم المرأة بالطاعة والخضوع لزوجها، الشيء الذي يحول دون تكريس ثقافة المساواة، كما أنهم ترغم المسيحيين والملحدين المغاربة على الامتثال للطقوس الإسلامية (الخطبة مثلا..)، وتفرض على الآباء توجيه أبنائهم دينيا، ولا تعترف بحق العزاب والشباب والمثليين والمراهقين جنسيا.

والأدهى من ذلك، يبقى المتحولون دينيا في المغرب محرومين من إرث آبائهم والمقربين منهم، بداعي أن الدين الإسلامي يحرم التوارث بين المسلم والكافر، كما أن مدونة الأسرة هي الأخرى ترفض هذا التوارث انطلاقا من المادة 332 التي تقول: «**لا توارث**

بين مسلم وغير المسلم، ولا بين من نفى الشرع نسبه»، الأمر الذي يستدعي تأسيس مدونة مدنية خاصة بالإرث لا تمنع التوارث على أساس غير ديني، وخصوصا إذا علمنا أن بعض الأبناء وهم ملحدون أو مسيحيون يتكفلون بآبائهم المسلمين.

ولا يختلف قانون الأحزاب عن باقي القوانين بالمغرب، وتقول المادة الرابعة: «**يعتبر باطلا كل تأسيس لحزب سياسي يرتكز على أساس ديني أو لغوي أو عرقي أو جهوي، أو بصفة عامة على أي أساس من التمييز أو المخالفة لحقوق الإنسان. يعتبر أيضا باطلا كل تأسيس لحزب سياسي يهدف إلى المساس بالدين بالإسلامي أو بالنظام الملكي أو بالمبادئ الدستورية أو الأسس الديمقراطية أو الوحدة الوطنية أو الترابية للمملكة»** (القانون التنظيمي للأحزاب السياسية المغربية، المادة4، 2016)، من هنا يرفض هذا القانون وجود حزب سياسي ذي مرجعية دينية أو لغوية أو عرقية أو جهوية، ويرفض كذلك كل المرجعيات الحزبية التي تتعارض مع حقوق الإنسان، إنه يدعو إلى دمقرطة و علمنة الأحزاب المغربية، وفي الآن نفسه يرفض وجود أحزاب تمس بالدين الإسلامي والنظام الملكي وتتعارض مع الدستور ومع الوحدة الترابية، إنه لا يسمح بتأسيس حزب مسيحي أو يهودي أو أمازيغي، ولا حتى حزب علماني يرفض إسلامية ومذهبية الدولة المغربية، على الرغم من أن قانون الأحزاب يرفض تأسيس حزب على أساس ديني أو لغوي أو جهوي، فهناك العديد من الأحزاب في المغرب تتبنى الدين الإسلامي في أوراقها وممارساتها ومن بين تلك الأحزاب نجد: حزب الاستقلال ونقرأ في القانون الأساسي لهذا الحزب: «**تقوم أهداف حزب الاستقلال على التشبث المتواصل بالقيم والمبادئ التالية: 1. تعاليم الإسلام، المحفوظ بلغة القرآن، والداعي إلى الشورى بين الناس، وإلى التكافل والتضامن بينهم.»** ،(القانون الأساسي لحزب الاستقلال، الفصل الثالث، الفقرة الأولى، 2017)، بينما في ديباجة حزب العدالة والتنمية نقرأ: «**حزب العدالة والتنمية حزب سياسي وطني يسعى انطلاقا من المرجعية الإسلامية وثوابت الأمة الجامعة، في إطار نظام المملكة القائم على الملكية الدستورية الديمقراطية البرلمانية الاجتماعية وفي نطاق مؤسساتها الدستورية، إلى الإسهام في بناء مغرب حديث وديمقراطي ومزدهر ومتكافل، مغرب معتز بأصالته التاريخية مسهم إيجابيا في مسيرة الحضارة الإنسانية»** (ديباجة النظام الأساسي للحزب العدالة والتنمية، 2012)، وهذا ما يبين فصامية القوانين والمؤسسات المغربية التي لم تستطع أن تحسم مع التراث ولم تستطع أيضا أن تحسم مع الحاضر والمستقبل، إنها ترفض دينية الأحزاب في الأوراق، ولكن تقبل بها في الواقع شريطة أن تقر بإمارة المؤمنين، وتدعو إلى علمانية الأحزاب في الأوراق أحيانا ولا تقبل بها على أرض الواقع، كما أنها لا تقبل بعلمانية الدولة لا في الواقع ولا في الأوراق، بحيث أن هوية الدولة دينية كما جاء في ديباجة الدستور: «**المملكة المغربية دولة إسلامية »** (دستور المغرب، 2011)، وفي الفصل الثالث من الدستور ذاته: «**الإسلام دين الدولة والدولة تضمن لكل واحد حرية ممارسة شؤونه الدينية»**، وبالتالي فالأمر لا يتعلق بفصامية واحدة للدولة المغربية، بل بفصاميات متعددة لا يمكن عدها ولا حصرها، ومن بين الأحزاب التي تتبنى العلمانية الحزب الاشتراكي الموحد، إلا أنه يتبناها باحتشام وخوف من العقل الجمعي المغربي، حد أنه لا يستطيع أن يكتب هذا المبدأ في أوراقه السياسية ويعوضها بالتنوير وحقوق الإنسان والتسامح والمساواة، لكن هذا الأمر لا يكفي للمرافعة في سبيل الأقليات الدينية وغير الدينية، ونجد في الورقة التحضيرية للحزب: «**يعمل الحزب الاشتراكي الموحد من أجل تحقيق نهضة ثقافية شاملة كرافعة ضرورية للنهضة العامة المنشودة. وفي هذا الإطار يناضل من أجل انفتاح إيجابي على العلم والثقافة في عالم متعدد الحضارات ومتنوع الثقافات و إقرار مركزية العقل والإنسان كأساس للحداثة والمعاصرة والإصلاح المستمر للمنظومة التربوية بما يكفل تعميم التعليم والمعرفة وبما ينمي التفكير النقدي والعلمي وقيم التسامح وحقوق الإنسان في مفهومها الكوني الشامل، ويرسخ المساواة بين الجنسين ويوسع حرية التفكير والانتماء، وبما يضمن**

الانتصار في معركة التنوير من أجل تحصين الشباب ضد النزوعات الهوياتية المنغلقة والرافضة للحداثة» (الورقة التحضيرية للحزب الاشتراكي الموحد، سنة 2005).

لقد تمكنت بعض الأقليات الدينية بالمغرب من تأسيس بعض الجمعيات ومنها: جمعية مدنية للدفاع عن الحقوق والحريات الدينية وجمعية أقليات، وجاء هذا التأسيس في سياق مشاركة قوية للمغاربة المسيحيين والشيعة والملحدين والمثليين والأحمديين والبهائيين وغيرهم، ورغم أن الفقرة الأولى من الفصل 17 من القانون المنظم للجمعيات بالمغرب تفسح المجال أمام جميع المغاربة لتشكيل الجمعيات، وتقول هذه الفقرة : «**أن تتألف (الجمعية) من مواطنين مغاربة فقط وتكون مفتوحة في وجه جميع المواطنين بدون ميز من حيث العنصر أو الجنس أو الدين أو الإقليم**» (قانون الجمعيات، الفقرة 1، الفصل 17، 2011)، فإن الملاحظة المباشرة للواقع المغربي تكشف حجم المضايقات التي يعاني منها أفراد الأقليات الدينية وغير الدينية بالمغرب، فالجمعية المغربية للحريات والحقوق الدينية مازالت إلى اليوم غير معترف بها من لدن السلطات المغربية، كما أن جمعية أقليات التي عقدت جمعها التأسيسي في يناير 2016 لم تحصل هي الأخرى على وصل الإيداع من وزارة الداخلية إلى اليوم، والسبب يعزى إلى التعقيد القانوني وإلى طبيعة العقليات التي تسير المؤسسات الحكومية بالمغرب.

ت. أشكال المضايقات التي يتعرض لها المسيحيون والملحدون المغاربة

لقد اتضح من خلال شهادات الكثير من المسيحيين المغاربة أنهم يتعرضون للمضايقات بسبب اعتناقهم للدين المسيحي، أو بسبب تبنيهم للفكر الإلحادي، ونستخلص من هذه الشهادات:

. يعاني الكثير من المسيحيين من المضايقات وتتجلى هذه المضايقات في العنف المادي والرمزي داخل العمل ومن مضايقات من جانب العمال، بل إن البعض منهم أغلق محله وغادر الحي الذي كان يشتغل فيه.

. يشكو الكثير من المسيحيين من مشاكل في الأحياء التي يسكنون فيها، ومن بين المشاكل التي يعانون منها: أذى الجيران، تكسير السيارات، الآذان بالقرب من النوافذ، الشيء الذي أرغمهم على تغيير محل السكن.

. يرغم بعض أبناء المسيحيين المغاربة على دراسة التربية الإسلامية ومن المضايقات من قبل زملائهم المسلمين وأساتذتهم.

. يضطر الكثير من المسيحيين والمسيحيات على الطلاق من زوجاتهم المسلمات وأزواجهم المسلمين بسبب اعتناقهم للمسيحية.

. يرجع السبب وراء اعتناق بعض المغاربة المسلمين للعقيدة المسيحية إلى العنف الأسري والمدرسي تارة وإلى غياب ثقافة المحبة وسيادة معاني التبخيس والاحتقار داخل المجتمع المغربي تارة أخرى.

أما فيما يخص أوضاع الملحدين في المغرب، فيتبين من خلال تتبعي لسيرة بعض الملحدين أن ظروفهم الأسرية والاجتماعية كانت من جملة الأسباب التي دفعتهم إلى اتخاذ هذا المسار في الحياة، ويمكن أن نلخص هذه الأوضاع على الشكل التالي:

. يتميز الكثير من الملحدين بحس السؤال، إلا أنهم يصطدمون مع واقع اجتماعي يعمل على قمع الأسئلة الحرة التي تنفلت من الرقابة الأسرية والاجتماعية.

. ترفض المؤسسة الأسرية كثرة الأسئلة وخاصة تلك التي تنصب حول الدين والجنس والسياسة، ويعتبر هذا الأمر من أسباب الإلحاد، إلى جانب حرمان الأطفال والشباب من الكتب الفلسفية والعلمية,

. تعمل السلطة الأبوية (وخصوصا تلك التي تستمد أطرها المرجعية من الفكر السلفي) على خنق أنفاس الشباب وعلى إرغام أبنائها على الذهاب إلى المسجد و ارتداء اللباس الأفغاني وعلى إعفاء اللحية وقص الشارب.

. يرغم الكثير من الملحدين خلال رمضان على تناول الطعام سرا في المراحيض، كما يتعرضون للشتم والتوبيخ، بحيث يطردون من أسرهم ويرفضون من قبل زملائهم.

. يصدر رجال الدين والفقهاء فتاوى تقضي بهدر دم الملحدين في المغرب والعالم العربي.

خلاصة

نستشف من خلال ما سبق:

أ. أن المتحولين إلى الإلحاد أو إلى المسيحية يعانون من التهميش ويتم النظر إلى هذه الأقلية نظرة دونية ملؤها التبخيس والشيطنة والاحتقار، سواء أتعلق الأمر بالتمثلات أو بالممارسات اليومية،(منديب،8،2006)، كما أن صوت أفرادها مستهجن، ونفترض كذلك أن الكثير من المسلمين يعتقدون بأن الملحدين أشقياء لأنهم خرجوا عن الملة المحمدية، ويظنون بأن سعادة الإنسان ترتبط بالإسلام وحده دون غيره، بالمقابل نتصور أن بعض الملحدين يرون أنفسهم كناكرين لوجود الله ويشعرون بالسعادة حينما يستندون في ذلك على المعطى العلمي الذي يؤكد أن الكون تشكل من التقاء ذاته، بينما البعض الآخر يصنف نفسه كملحد، إلا أنه لا ينفي وجود الله ولكن لا يعترف بالوحي والطقوس والعبادات، بل أكثر من ذلك يعترف بقوة خفية محركة للوجود، بمعنى أن الكون لا يسير من تلقاء من ذاته.

ب. بأن الملحدين والمسيحيين مهمشون دستوريا وقانونيا، أي أن وضعية الأقلية المسيحية والملحدة في المغرب وضعية مهمشة من الناحية القانونية والحقوقية، كما أنها مستبعدة من الناحية السياسية، لأن بنود الدستور المغربي والمسطرة المدنية ومدونة الأسرة والقانون الجنائي مبنية على الميز وعلى التفريق بين الأكثرية المسيطرة وباقي الأقليات

ت. بأن الإسلام ترك لهم حرية المعتقد دينيا، إذ نجد الله قرآنيا تحاور مع الشيطان واستمع إليه.

ث. .بأن الإسلام تاريخيا تعايش مع الكثير من المفكرين والعلماء الملحدين في ديار الإسلام. (عياش، 2007،105،2008)

ج . من خلال العينات المستجوبة نفترض إمكانية وجود صداقة إسلامية . إلحادية ، ونتصور بأن الكثير من المسلمين يعتقدون بأن الله خلق البشر مختلفين وكرم جميع بني البشر بغض النظر عن دينهم أو لونهم أو عرقهم أو جنسه، لكن من جهة أخرى نفترض أن الكثير من المغاربة المسلمين يرون أن المغاربة المسيحيين براغماتيون ونفعيون لا تهمهم العقيدة المسيحية في شيء، بل يهمهم جني المال والذهاب إلى أوروبا، كما يعتقدون بأن المغاربة المسيحيين مرضى يحتاجون إلى العلاج

والهداية حتى يعودوا إلى الدين الحق الذي هو الإسلام، ففي نظر المغاربة المسلمين يعتبر الدين المسيحي محرفا لا يعتد به، وهذا الدين مناف للجبلة الإنسانية السليمة، غير أننا نتصور بأن المغاربة المسلمين يجهلون الدين المسيحي الذين يقولون عنه أنه دين محرف، وعلى سبيل المثال يجهل بعض المغاربة المسلمين بأن المغاربة المسيحيين يصومون، كما نفترض بأن العديد من المستجوبين يقولون بالحرية الدينية وبأن الإسلام مع حرية المعتقد، إلا أنهم يرفضون أن يختار المغاربة المسيحيون الديانة المسيحية لكن نتصور أيضا بأن الكثير من الملحدين والمسيحيين ينظرون إلى ذواتهم باحتقار بسبب المحيط الإسلامي الذي يعمل على قمعهم وكبحهم نفسيا سياسيا واجتماعيا واقتصاديا،

3. انطلاقا من مقاربة تاريخية نخلص إلى أن الديانة المسيحية في بدايتها كانت تدعو إلى المحبة والأخوة، سرعان ما انقسمت إلى شيع وطوائف، وعملت على شيطنة بعضها البعض، حد أن الآخر داخل المسيحية بات ملحدا ومهرطقا ومجدفا مثل الحالة الأريوسية والدوناتية، ناهيك عن إعدام المفكرين مثل هيباتيا وبرونو بتهمة الإلحاد، غير أنه يصعب أن نحكم على المسيحية بالسلبية دائما في نظرتها إلى الملحدين وإلى الآخرين، والحق يقال أن الأديرة المسيحية كانت محجا وبابا مفتوحا لجميع البشر مهما كانت ديانتهم، ففي المجاعة الكبرى التي ضربت الشام خلال الحرب العالمية الأولى تعاطت الكنيسة الأورتوذكسية بإنسانية مع جميع المنكوبين والمرضى والجوعى ضحايا هذه الحرب مثلما كان دير فاروص مفتوحا أمام جميع الناس خلال القرن 14م يوفر لهم المأوى والمأكل والمشرب، أما بخصوص الأقلية المسيحية في المغرب فنفترض بأنها تقبل بالآخر وتتعاطف مع جميع المهمشين والمنبوذين وجميع الأقليات في العالم، لكن نستبعد أن تتضامن الأقلية المسيحية الإنجيلية في المغرب مع الأقلية المسيحية الأورتوذكسية في فلسطين المحتلة.

4. انطلاقا من مقاربة معجمية وفيلولوجية نستنتج أنه من الصعب إيجاد تعريف جامع لمعنى المسيحي سواء من الناحية المعجمية أو من الناحية الدينية أو من الناحية التاريخية، فالمسيحيون الأوائل الذي آمنوا بيسوع المسيح هم أول من سموا بهذا الاسم، ويقصد بالحواريين والتلاميذ 12 الذين صدقوا رسالته، لقد ارتبطت كلمة المسيح أول مرة باللغة العبرية وتعني (ماشيح) من الفعل (مشح) أي مسح ومعناها في أسفار التوراة الممسوح بالدهن المقدس، وفي اللغة اليونانية نجد كلمة المسيح تقابلها كلمة ميسياس،وترجمت بعد ذلك إلى خريستوس من الفعل اليوناني خريو أي يمسح، وجاءت في اللاتينية كريستوس، ومنها إلى اللغات الأوربية كريست، ولذلك فإن المسيح الممسوح هذا هو من سيجمع شعب إسرائيل وهو من سيرجع اليهود إلى الموطن الذي وعدهم به الله ويتعلق الأمر بالمنطقة الجغرافية الواقعة بين النيل والفرات، فمهما تبدد اليهود في الأرض ومهما انقسموا إلى شيع وجماعات، فالمسيح الممسوح هو من يعيد أمجاد شعب الله المختار الضائعة، أما المسيحيون في أسفار العهد الجديد هم يتبعون المسيح الممسوح الذي سينشر العدل والمجد في الأرض لجميع الناس دون ربط ذلك بأي عرق كالعرق اليهودي مثلما ما جاء في أسفار العهد القديم، إنهم أتباع كلمة الله التي جاءت من السماء و حلت في جسد يسوع، ولذلك صار الإيمان بمملكة في السماء هو الشغل الشاغل لأي مسيحي، إن الروح أصبحت تحتل مسألة كبيرة في حياة المسيحي، إنه مواطن ينتمي إلى السماء، لكنه يخضع للقوانين الوضعية الرومانية. هذا هو التعريف لشخصية المسيحي الذي كان يعيش وضعية الأقليات خلال زمن الإمبراطورية الرومانية، وبالضبط خلال القرن الثاني الميلادي. أما في عصرنا الحالي، فلم يعد الأمر كذلك في أغلب المجتمعات الغربية وذلك بفعل العلمنة والتحديث.

5.نستشف أن وضعية الأقلية الملحدة والأقلية المسيحية من الناحية الاقتصادية مهمشة، بحيث أن أفرادها يتعرضون للمضايقات من لدن رب العمل ومن زملائهم العمال، وفي الغالب يخفون قناعاتهم الدينية وممارسة أسلوب التقية.

6. نؤول إلى فكرة مفادها بأن آمال وانتظارات الأقلية المسيحية والملحدة هي الاعتراف بأفرادها كمواطنين كاملي المواطنة دون تمييز على أساس الدين، وينبغي الاعتراف بهم دستوريا وقانونيا واجتماعيا واقتصاديا كذوات فاعلة في المجتمع، سيدة نفسها وقرارها ومصيرها معنويا وجسديا

وفي هذا الصدد يمكن القول أن المسيحيين المغاربة يشكلون إلى جانب إخوانهم المغاربة الملحدين أقلية بالمغرب، وتناضل هذه الأقلية من أجل تحقيق جملة من المطالب، البعض منها يرتبط بما هو ديني والبعض الآخر يرتبط بالمجال القانوني والاجتماعي والسياسي، ويمكن تلخيص مطالب المسيحيين المغاربة على الشكل التالي:

1.يطالب المسيحيون المغاربة السلطات المغربية بالسماح لهم بإقامة الشعائر المسيحية في الكنائس الرسمية.

2. يدعو المسيحيون المغاربة السلطات المغربية بالسماح لهم بالزواج بالطريقة غير الإسلامية سواء وفق مدونة أسرة مسيحية أو وفق مدونة أسرة مدنية.

3.يطالب المسيحيون المغاربة وزارة الداخلية بتسمية أبنائهم أسماء مسيحية.

4.يناشد المسيحيون المغاربة وزارة التربية الوطنية بجعل مادة التربية الإسلامية مادة اختيارية لأبناء المسيحيين المغاربة.

5.يحث المسيحيون المغاربة السلطات المغربية على السماح لهم بدفن موتاهم على الطريقة المسيحية.

أما الملحدون المغاربة، فتتلخص مطالبهم على الشكل التالي:

1.يناشد الملحدون المغاربة السلطات المغربية بإقرار حريتي الرأي و المعتقد والتنصيص عليهما دستوريا بشكل واضح وصريح، ويقتضي الأمر الاعتراف الدستوري بالفصل 18 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، و إزالة الفصول الجنائية المكبلة لحريتي الرأي والعقيدة مثل الفصول: 220 و222 و267 من القانون الجنائي.

2. على غرار المسيحيين المغاربة، يطالب الملحدون المغاربة بالزواج المدني وبإزالة نظام الإرث المنصوص عليه في المادة 332 من مدونة الأسرة، والإقرار بالمساواة بين المغاربة مهما كانت دياناتهم وأجناسهم وأعراقهم.

3 . يطالب الملحدون المغاربة بإزالة الفصول الجنائية التي تجرم الإجهاض والعلاقات الرضائية والخيانة الزوجية ويتعلق الأمر بالفصول 454 و489 و490 و491 من القانون الجنائي المغربي.

4.يدعو الملحدون المغاربة السلطات المغربية بجعل الدين مسألة خاصة وشخصية، وتبني العلمانية كخيار استراتيجي يضمن التعايش والتعدد والاختلاف بين المغاربة، وذلك بتعديل الفصل 3 من الدستور المغربي.

5.يحث الملحدون المغاربة السلطات المغربية باجتهاد قانوني يضمن لهذه الأقلية الحق في تقرير مصير جثامينهم عوض الدفن على الطريقة الإسلامية.

قائمة المصادروالمراجع

- المصادر العربية:

- القرآن (رواية حفص عن عاصم، موافق لطبعة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف).
- الكتاب المقدس النسخة اليسوعية. (1994). دار المشرق. (العمل الأصلي نشر في عام 1988).
- أبلال، عياد. (2018). *الجهل المركب، الدين والتدين وإشكالية تغيير المعتقد الديني في العالم العربي*. مؤسسة مؤمنون بلا حدود.
- ابن بطوطة. (1987). *تحفة النظار في غرائب في الأمصار وعجائب الأسفار*. (تحقيق الشيخ عبد المنعم العريان). دار إحياء العلوم.
- أركون، محمد. (2006). *تحرير الوعي الإسلامي نحو الخروج من السياجات الدوغمائية المغلقة*. (ترجمة هاشم صالح). دار الطليعة.
- الدستور المغربي، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.11.91 بتاريخ 27 من شعبان 1432 (29 يوليوز 2011)، الجريدة الرسمية: عدد 5964 مكرر في 30 يوليوز 2011.
- الديالمي، عبد الصمد. (2010). *المعرفة والجنس* (ط 2.). دار سبو.
- العوني، عبد الحميد. (2020، 4 يوليوز). ظاهرة الملحدين المغاربة في التقارير الدولية؛ هل هي جائحة دينية بعد جائحة كورونا؟ *الأسبوع الصحفي*. تم الاسترجاع من الرابط التالي: https://www.alousboue.ma/57741/
- الفصل 17، الفقرة 1، من قانون الجمعيات المغربية (2011).
- الفصلان 39 و332 من مدونة الأسرة المغربية (2005).
- الفصول 454 و489 و490 و491 من القانون الجنائي المغربي (2019).
- المادة 4 من قانون الأحزاب المغربية (2016).
- *المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة. (2016). تقرير الحالة الدينية في المغرب*. تم الاسترجاع من الرابط التالي: https://cutt.us/YYUeN
- أولاف. (2019). *التاريخ الخفي للإسلام*، (ترجمة عزيز العساوي). رباط نت. (العمل الأصلي نشر في عام 2014).
- ريتشارد دوكنز. (2012). أصل الشرور؟ الجزء الأول: وهم الإله [ملف فيديو]. تم الاسترجاع من الرابط التالي: https://www.youtube.com/watch?v=IU4USemrNR4
- زيدان، يوسف. (2014). *عزازيل* (ط 31.). دار الشروق.
- عياش، ألبير. (2007). *تاريخ شمال إفريقيا القديم*، (ترجمة عبد العزيز بل الفايدة). منشورات الأمل.
- غيدنز، أنتوني. (2005). *علم الاجتماع* (ترجمة فايز الصياغ). مركز دراسات الوحدة العربية.

- فولتير. (2005). *كانديد أو التفاؤل* (ترجمة آنا ماريا شقير). دار الهلال.
- فيبر ماكس. (2011). *مفاهيم أساسية في علم الاجتماع* (ترجمة صلاح هلال). المركز القومي للترجمة.
- فيبر، ماكس. (1990). *الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية* (ترجمة محمد على مقلد). مركز الإنماء القومي.
- كارل ساغان. (2018). إن الله هو المتحكم بكل قوانين الكون [ملف فيديو]. تم الاسترجاع من الرابط التالي: https://www.youtube.com/watch?v=reymzMFdfOk
- لمختتر، مراد. (2016). *لادينيون مغاربة، دراسة في الإلحاد من خلفية إسلامية، الإلحاد، الدهرية الزندقة*. مركز هيباتيا للدراسات.
- مسيحي مغربي: نعيش في سلمٍ وأمانٍ بالمغرب وجهاتٌ تسترزق بالملفّ لدى الهيئات الدّولية. (2021، 6 يناير). بناصا. تم الاسترجاع من الرابط التالي: https://banassa.com/interviews/63535.html
- منديب، عبد الغني. (2006). الدين والمجتمع؛ دراسة سوسيولوجية للتدين بالمغرب. إفريقيا الشرق.
- *منظمة الأمم المتحدة. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان*. تم الاسترجاع من الرابط التالي: https://www.un.org/ar/universal-declaration-human-rights
- نجمة، إلياس. (1962). *يسوع المسيح حياته ورسالته وشخصيته*، فليبس نعمة.
- هارت، جورج. (2011). *المسيحية عقيدة الإيمان ومعرفة غنوصية تُحيي؛ تحول طبيعة الإيمان وكشف التقليد عن أسطورة آدم وحواء ومعنى الخلاص*، (ترجمة توفيق محفوظ). دار آفاق.
- هراري، نوح يوفال. (2018). *العاقل تاريخ مختصر للنوع البشري*. دار منجول.
- *هيومن رايتس ووتش. (2019). المغرب: مقترحات تاريخية بشأن الحريات الفردية*. تم الاسترجاع من الرابط التالي: https://www.hrw.org/ar/news/2019/12/04/336167

- المصادر الأجنبيّة:

- Mariette, J. (2008). *Introduction à la sociologie*, Edition Le Manuscrit.
- Assemblée générale des Nations unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme* (217 [III] A). Paris.
- *Constitution of 4 October 1958* [France], 4 October 1958. available at: https://www.refworld.org/docid/54c25ac94.html [accessed 31 May 2022].
- *Constitución Española* [Spain], 27 December 1978. available at: https://www.refworld.org/docid/3dbd6e7d7.html [accessed 31 May 2022].
- *Constitution de la République tunisienne* [Tunisia], January 2014. available at: https://www.refworld.org/docid/3dbd6e7d7.html [accessed 31 May 2022].

الوصمة الاجتماعية و أثرها على الصلابة النفسية لدى المرأة
(دراسة وصفية تحليلية على ثلاث حالات من نساء المدية)

Social stigma and its impact on women's psychological hardness

(An analytical descriptive study on three cases of Medea women)

أمين محمد مخفوظي[1]

Amine Mohamed Makhfoudi

Université Yahia Farès de Médéa, Algérie | جامعة يحي فارس المدية، الجزائر

amine_pto@hotmail.fr

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/05/06	2022/06/01	2022/06/04

DOI : 10.17613/y9yk-8897

ملخص

تهدف دراستنا إلى الكشف عن أثر الوصمة الاجتماعية في صحة المرأة وصلابتها النفسية ضمن عادات المجتمع الجزائري وتحولاته الاجتماعية والمهنية؛ (الطلاق والسمنة والعنوسة.) دارت مع (03) حالات من النساء عاملات، تراوحت أعمارهنّ بين 27، و49 سنة. استخدامنا المقابلة والملاحظة للتشخيص الانفرادي للحالة واعتمادنا جملة من تساؤلات.

أظهرت قراءة وتحليل البيانات أنّ للوصمة الاجتماعية جذور ثقافية تاريخية إنسانية عميقة. وأوجه متعدّدة. فقد تمثل مصدر تراكم خبرات وضغوط نفسية سلبية صادمة لحدّ الانهيار. وقد تمثل الصلابة النفسية وقدرة المرأة على التكيّف والتكفل الذاتي والنفسي الإيجابي للانسجام مع الواقع المعاش. فتمنحها روح التحدّي والقيادة والمقاومة والصبر والجرأة، كما وضّحته نتائج دراسات سابقة ولاحقة.

الكلمات المفتاحية: الوصمة الاجتماعية؛ الأثر؛ الصلابة النفسية؛ المرأة؛ المدية.

Abstract

Our study aims to reveal the impact of social stigma on women's health and psychological hardness within the habits of Algerian society and its social and professional transformations. (Divorce, obesity and spinsterhood.) It was conducted with (03) cases of working women, their ages ranged between 27 and 49 years. We used the interview and observation for a solitary diagnosis of the case and adopted a set of questions. Reading and analyzing the data showed that social stigma has deep cultural, historical and human roots. And many facets. It may represent a source of accumulated negative psychological experiences and pressures, shocking to the point of collapse. It may represent the psychological hardness and the woman's ability to adapt and self-sustainment and positive

[1] أستاذ محاضر صنف أ؛ رئيس فرقة بحث: التكوين والكفاءات بمخبر البحوث النفسية والإجتماعية؛ كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

psychological in harmony with the lived reality. It gives it the spirit of challenge, leadership, resistance, patience and daring, as demonstrated by the results of previous and subsequent studies.

Keywords: social stigma; its impact; psychological rigidity; women; Medea

مقدمة

المرأة في ظلّ تحولات تاريخية ومعاصرة، تتعرض للوصمة الاجتماعية وسط تركيبة معايير نفس اجتماعية خاضعة لعادات وتقاليد المجتمع. مما قد يؤثر على صلابتها ومكانتها النفسية مقارنة بالرجل. فرغبتها في مساندته لتنمية الأسرة والوطن اقتصاديا واجتماعيا يحقق ذاتها وطموحها، بتوزيع جهدها بين مسؤوليات متعددة. لترقى عملها وتتجاوز متطلبات ثقافة الرفض والنفور والوصمة المشبعة بأحكام وانتقادات سلبية لوضعيتها كمطلقة أو متزوجة أو عانس أو عقيم أو متمرّدة أو معاقة أو مصابة بمرض ما أو موظفة أو طالبة متفوّقة، فتبقى مركز اهتمام الآخر. وطرف أساسي وحيوي في معادلة بناء الأسرة والمجتمع والحياة، ضمن صراع متواصل وتوافق إنساني ببيئتها مقابل تهديدات وضغوط واضطرابات. ومنه اتجهنا للكشف عن أثر الوصمة مقابل نمو ذاتها وتمكّنها من التحدي لحفظ توازنها وصلابتها النفسية، وما تواجهه شخصيتها أو تتقبله من نتائج إيجابية. مقابل صمتها وتغاضيها عن الوصمة المثيرة لمشكلات نفسية وعقلية للقيام بأدوار موكلة إليها فترسّخ عادات تطور قدراتها المعرفية ومهاراتها وكفاءاتها بحثا عن منهج ذاتي وجودة حفظا للمكانة والتقدير النفسي رغم الوصم. فاهتمام الآخر يجعلها محطّ أقاويل والتأويلات والمحاسبة دون علاج بديل للخوف والانعزال والصمت والنبذ وصدمة العقاب. قد تظلم المرأة وتستغل في إطار ضيّقٍ ولوقت طويل نتيجة مؤثرات سلبية فتنهار قواها. مما يعيق دورها في المهني والأسري والاجتماعي. (الخولي 2008: ص 99-100) قد لا يدرك الموصوم موضع الخطأ إلا بما يجسّده تقدير الآخر لصورته. فيتكوّن شعوره بالنقص وصراع الوصم الخارجي والداخلي الذاتي فيسعى ليتحرر من جمود الاجتماعي قد ينعكس على مستوى صلابته. فيندفع اجتماعيا وثقافيا دينيا، للمرفوض ليمنح ذاته مهارة الثقة بالنفس ليتجاوز الأخطاء. وتصرح الدراسة بوجود (155) اضطرابا عصبيا وبدنيا عضويا منه (55) اضطرابا خاص بالعلاقات النفس اجتماعية للإنسان وللمرأة خاصة. بدء من سنّ الطفولة نتيجة الظروف والوصمة الاجتماعية، التي تنطوي على اضطرابات نفسية عقلية ترتبط بأسباب السوسيو أسرية. (فايق، أحمد فؤاد، (د، سنة)، ص 116، 120.)

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

صمت المرأة اتجاه الوصمة الاجتماعية قد يخفض صلابتها النفسية وينشأ عنها انفعال حاد يفقدها الإيجابية. ويذكي الوصمة ويفعّل الحساسية المفرطة استجابات سلبية أو إيجابية كسلوكيات لثقافة الوصم في المجتمع، فتظهر نتائجها على الشخصية الفردية أو الجماعية. فتجعل حياة المرأة صعبة ومعقدة يتولد عنها صراع واختلال في بنيتها النفسية العاطفية والاجتماعية، تؤدي للفرقة والعداوة والشعور بالدونية. وينعكس على علاقاتها سلبا. تؤكد كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1984) صعوبة اجتيازها مشكلة الفراغ الذي يعكس لديها الإحساس بعدم النضج والضغط النفسي والاكتئاب حسب دراسة. (Didier، 2004: ص90.) تواجه المرأة اضطرابات الوصم بنسبة 18 68%. مقابل نسبة 60، 60% في الصحة النفسية (فداء بسام حسن بدران (2019)، ص 5.) وتبيّن أنّ صحتها تتأثر بالضغوط السلبية وحرمانها من الراحة يجعلها قلقة متوترة مكتئبة، تشعر بالدونية من آثار الوصم التي تفوق تحملها وتنعكس عليها بالبكاء والأرق، وفقدان الشهية. (رزيق 2006: ص 32) وأكد الطب بأمريكا أن صمتها يرتبط بصعوبة أدوارها ومكانتها الاجتماعية وضغطها وأمراضها النفسية (Cowan ravis, 1983) وشعورها بالخوف والتهديد

الداخلي والخارجي وعجز التوافق النفسي والاجتماعي ووصمها بالضعف والإهمال يفقدها أنوثتها. (محمد أدم (1976.) ومنه طرحنا:

1.1. تساؤلات الدراسة

- هل يوجد أثر للوصمة الاجتماعية في مستويات الصلابة النفسية لدى المرأة تبعا لنوع وصمتها؟
- هل يوجد أثر للوصمة الطلاق في مستويات الصلابة النفسية لدى المرأة؟
- هل يوجد أثر للوصمة السمنة في مستويات الصلابة النفسية لدى المرأة؟
- هل يوجد أثر للوصمة العنوسة في مستويات الصلابة النفسية لدى المرأة؟
- هل يوجد فرق بين النساء في مواجهة الوصمة الاجتماعية للحفاظ على الصلابة النفسية؟

2.1. فرضيات الدراسة

- يوجد أثر للوصمة الاجتماعية في مستويات الصلابة النفسية لدى المرأة تبعا لنوع وصمتها؟
- يوجد أثر للوصمة الطلاق في مستويات الصلابة النفسية لدى المرأة؟
- يوجد أثر للوصمة السمنة في مستويات الصلابة النفسية لدى المرأة؟
- يوجد أثر للوصمة العنوسة في مستويات الصلابة النفسية لدى المرأة؟
- يوجد فرق بين النساء في مواجهة الوصمة الاجتماعية للحفاظ على الصلابة النفسية؟

2. أهمية الدراسة

- الكشف عن المحتوى المعرفي النظري لطل كم الوصمة الاجتماعية، الصلابة النفسية عند المرأة
-الكشف عن مستوى الأثر النفسي وكيفية مواجهة المرأة الموصومة المشكل وعلاجه.

3. أهداف الدراسة

- التعرف على نتائج المقابلة ومدى تحكم وتوجيه أثر الوصمة الاجتماعية.
- محافظة المرأة على مستوى صلابتها النفسية، من خلال الضبط الداخلي والضبط الخارجي.
- توعية المرأة بأضرار التي يمكن أن تصيبها نتيجة عدم استيعاب شروط الحياة السوية.

4. معنى الوصمة لغة: Social Stigma جمعها وصوم، وصمة وصما، صفه حقيقية أو غير حقيقية تشين وتعيب وتعلّم، تضع علامة تشين تحقر وتقبحٍ تنقص قيمة الآخر. وصمه عابه، وأوجد به عيبا. يأتي الوصم بمعنى الحمى وصمته، آلمته والوصم عيب وعار. (المعجم الوسيط الجزء (4) تحقيق مجمع اللغة العربية ص، 260.)

1.4. تعريف الوصمة الاجتماعية: وصم الشيء أي شوّهه. والوصمة عيب كلاما ولفظا بصفات سلبية دنيئة يوصم الفرد. (وعد إبراهيم خليل الأمير الحواسم، (2010) ص10.)

2.4. تعريف الوصمة الاجتماعية: استخدم جوفمان (1963) الوصمة اجتماعيا عرقيا وجنسيا ودينيا كعلامات دونية تجرّد الفرد من أهلية القبول الاجتماعي. واهتمّ علم النفس بالوصمة لاعتبار الموصوم بلا قيمة، فهي أقوى ما يغلّب على سمات الشخصية. (Stangor, C, Crandall, C. S. (2000), 62. 87.). أما أدوين ليمورت (EdwenLemert) صاحب كتاب الباثولوجية الاجتماعية، ومؤسس النظرية. فيرى أنها مرض اجتماعي يدفع سمات السلوك لانحراف غير سوي، بسبب الانطباع الاجتماعي. وتبقى الوصمة عالقة بتاريخه الاجتماعي. (إسماعيل، (2005)، ص 390.) وورد في دليل الجمعية العالمية للطبّ النفسي أنّها

تشمل الصور النمطية السلبية والمعتقدات الضارة وممارسات التمييز والتفرقة بين تفاعلات الأفراد الاجتماعية والمجتمعية. ولها أبعاد واتجاهات تسيء لشخصية الفرد بعيوب معينة. (Sartorius, N. et all, (2010), 131- 144.) الوصم يقلل من تقدير الآخر. فوصم خصم معارض بسوء يشوه سمعته ويثير اشمئزاز المجتمع. يشمل الوصم علم النفس الاجتماعي وعلم الجريمة لدراسة وتحليل خصائص ثقافية غير مرغوبة كتعلّيم الجسد والخلق والعقل باعتقال والحجر وعوامل طبيعية الشيخوخة والعجز والأمراض العقلية وتأخر سن الزواج، الطلاق، عقم إنجاب البنات دون الذكور وصفات يسببها منظور المجتمع وثقافته للمرأة ويشير لأخطاء وآثار تعبر عن عيب خلقي بغيض يضعها في قائمة تجلب لها والشائعات وسخط المجتمع. (ذياب البدانية،2010، ص 48.)

3.4. **تعريف الوصمة اصطلاحا:** Stigmatisation الوصم يشوه للمرأة فتعيش ضائقة نفسية وحبسا انفراديا عدم تقبلها ورفضها أسريا واجتماعيا فتعيش شعور الاغتراب والاحتراق النفسي والانعزال العاطفي يهتز قواعد شخصيها وهويتها. وتشيع الموصومة في مجتمعنا لأقل الأسباب لأنها أنثى وتعامل بأقلّ من إنسان وتمرّ بحالات صعبة للغاية.

5. تاريخ الوصمة الاجتماعية والمرأة

تتغيّر وضعية المرأة كإنسان اجتماعي بتغير الزمان والمكان. توصف بألقاب راقية حينا وقبيحة بأخر حسب الفكر الفلسفي التاريخي. بالضعف، وشيطان جميل، بملاك مقدس وكائن لا عقل له أحيانا، ترفع وتدني طبيعة خلقها ودورها. وتنعت وتعلّم في عهود ماضية بعلامات ذات معاني على جسدها عند الفراعنة والهنود واليونان، والرومان والصين. وتحرم من التعليم والثقافة فلا رأي لها في الحياة، والأسرة والمجتمع. تقوم باحتياجاتها داخل بيتها، تباع وتشتري بأمر سيدها. ولا حرية لا مكانة لا حق لها ولا الميراث. للرجل سلطة على مالها وزواجها وطلاقها، إلا الطبقة الراقية من حظين بالتقدير آلهة الجمال والحب والإخصاب. وبتغيّر الحضارات اختلطت بالرجال فأبيحت الرذيلة (الوثنية). أما في إسبرطة فلا حق لها في الملكية. (محمد فهمي، 2001: ص 27). إلاّ حرية المشاركة في الفن، التعليم والرياضة. واعتبرها الرومان ناقصة عقل غير مؤهلة لإمضاء العقود والوصايا والشهادة ولا تشغل الوظائف إلا الطبيعي منها. فلربّ الأسرة سلطة مطلقة ليملكها وما تملك ويبيعها إلى الممات. عدِل القانون المعدّ لهذا الأمر. (جبري، 2014: ص ص 32، 33.) أدارت بتاريخ مصر شؤون الأسرة لغياب العائل ولها حق الملكية والميراث والعمل والتعاقد وممارسة الصناعة والتجارة والقضاء. وخطبة من تريد. (الأنصاري، 2001: ص 155.) احتلت مناصب عالية بالدولة: عمدة، ملك إله، كاهن. كليوباترا والأم العظمى إيزيس صاحبة العرش. (فهمي 2004: ص17). أما عند البابليون السومريين فصلتها بالمعبد قوية لكن لا يحق لها الطلاق فهو لسلطة الرجل وكذا البيت والأرض والممتلكات. لها حقّ الميراث والعمل مصدر رزق عند وفاة زوجها. أما الأشوريين فالملك والسلطة للرجل، فيحرمها ويطلقها كما أراد. أما اليهود فيعتبرونها لعنة بسبب غواية آدم عليه السلام، ففي التوراة هي: "أَمَرُّ من الموت، ولا ينجو منها إلاّ رجل واحد من بين ألف." البنت خادمة لأبيها عند الطوائف اليهودية يبيعها قاصرة، ولا ترثه إلا إذا لم يكن لديه ذرية ذكورا، أو ما يتبرع لها به في حياته، لتميزهم بين الرجل والمرأة. (جبري، 2014: ص32.) تعتبر المسيحية امتدادا لليهودية فيصعب إلغاء تأثيراتها في المسيحية، وما أعطتها من حقوق، بعد شكّ رجال الدين في أن تكون كائنا بشريا. فهي لعنة على البشر ومصدر الشرور كلّها. (زعنون، 2011: ص41.) في حين يعتقد الهنود أنها لا حقّ لها في الحياة بعد وفاة زوجها، فتحرق مع جثته فإن هربت حلت بها لعنة أبدية. (صابر، 1992: ص97.) أما (هنري الثامن) أما ملك انجلترا حرَّم عليها قراءة الكتاب المقدس. ولا حقّ لها بعام (1850). ولا تعتبر مواطنة بل تابعة لأبيها وزوجها حتى (1882). كانت بالصين شرا على الرجل فلا حق لها إلاّ في الإرث وطاعة أبيها وزوجها وأهله بعد وفاته. (على سالوس، 1992، 34). أما بالجاهلية اتجهوا لوأدها. حرّم الإسلام والقرآن الوأد. (سورة النحل، الآية:58-59.) ومنحها مكانة وحرية وميراث واختيار الزوج. ومارست المهن. ونالت تقدير المشاركة في المبايعة والغزوات. وحق التعلم والتعليم الدين. (عاشور، د س: ص 11.) ولخصوصياتها ودور خلقت له فقد فتح ا الإسلام لها أفاقا للكسب والإبداع والاستقلال بمالها وأقرّ

أهليتها في إبرام عقود البيع والشراء. (الصراف، 2008: ص204.) ونصرها اجتماعيا واقتصاديا وتجاريا. وحملت السوط لتؤدب وتنهى عن المنكر. خضن الغزوات ومنهن شهيدات الإسلام. لكن بعد النبوة تغير المجتمع ونظرته لها فعمّ النزاع والفساد والحروب وعدم الاستقرار وسادت معايير وتصورات تقرّ تميز المرأة عن الرجل. (زعنون، 2011: ص.44)

6. أنواع الوصمة الاجتماعية للمرأة وأسبابها

1. الوصمة الجسدية: تعلق وصم المرأة بصفاتها الجسدية، الخلقية يترتب عن آثاره الرفض أو القبول الذاتي والاجتماعي. يعكس ممارسة الضغط لاستغلالها، نبذها، أو التخلي عنها، لنحافة أو بدانة ووزن زائد أو لمرض، لون البشرة ملامح وجه، طلاق، لشكل الجسم. (حسام الدين مصطفى سارة، (أكتوبر 2020) ص96.) فالوصمة لغة ثقافية فكرية، وعرقية، أو مهنية لدور تقوم به أو سجن دخلته أو لحاجة اقتصادية. وتعود وصمة البدانة والوزن المفرط إلى جومان وآخرون عام 1961،1960 لاهتمامه بأطفال زائدي الوزن يعانون من تمييز الآخرين.

تعرّف البدانة بخلل (Flaw) يشعر صاحبها بأنه مرفوض وغير مرغوبٍ فيه، وتترتب عنها استجابات سلبية. عدم تقدير الذات. فوصمة البدانة تؤثر على العلاقات العاطفية بين الصدقات والأزواج، وتشكل رفضا اجتماعيا فقد تكون سببا في العنوسة وعلامة تميّز وتفاعل الشخص معها فيدرك خطرها أيا كان نوعها فيحاول التحكم فيها، ليتفادى التمييز واللوم والخمول والكسل المترتّب عنها والشراهة والتهور وضعف الإرادة، توضّح دراسة. (Latner, Stankard, (2003), 454.) (Schwartz et al. (2006), 454)) أن المصاب بالسمنة يعاني من الاكتئاب والميول الانتحارية والرغبة في الانفصال عن الأزواج، لما يتلقاه من قذف، وتعليقات مؤذية تحقّر صورة الجسد والذات. وبيّنت أنّ الرجل يستجيب أقل من المرأة لقوانين الوصم لتمرّده وتغافله عن العرف الثقافي، أمام الشريعة والسنة التي ترفض أفكار التنابذ والتفاخر بالمظهر دون الجوهر إلاّ ما أوصل قولا بفعل وعمل صالح.

2. الوصمة العقلية والمرأة: توصم المرأة بنقص ديني وعقلي أو ل صفات وخصائص ومبادئ التميز عن الآخر في جوانب عدّة ومنه ما ميز المجتمع الجزائري وغيره لظروف التاريخية وطبيعية. ومنه تميز البيو فسيولوجية للمرأة وما تتركه الوظائف الحيوية معالم (الحمل الولادة وما يتبعها من تغير دال في بنيتها النفس اجتماعية ودوارها، وخروجها للعمل خلّف آثار تدعم الوصم الذاتي والاجتماعي.

3. الوصمة الجنسية والأنوثة: الوصمة الجنسية تركز على المرأة خاصة. فالتقسيم المعنوي بين الروح والجسد والذكر وأنثى عقد المجتمعات لغياب المواجهة والحرمان العاطفي والمنع من تحقيق الذات الأنثوية. ونتج عنه تصنيف الوظائف والحرف والأنشطة وعلاقتها بالمكانة الاجتماعية المحددة لدور النساء. تقسيم ينبنى على الجنس وفكر ثقافي بيولوجي، فالجنس في منظور العادات والتقاليد واحترام لكلّ جنس للآخر. فاختلاف بنية المرأة جسميا وعاطفيا عن للرجل، فتوجّه وصمة الخضوع والضعف للمرأة وتوجه وصمة القوة والسيطرة للرجل. كما أن ظهور النساء وتبوئها مناصب ومهن حساسة بالتعليم والصحة، والإدارة، ارتكز على تنشئتها الاجتماعية فهذه تركيبات ترتب عنها سلوك يحدد المستقبل وأثر ودعم ظاهرة الوصم الإيجابي والسلبي منه. وتحول الوصم على مرّ الأزمنة لرغبة أدت إلى شلل وتجميد قدرات المرأة وعدم بلوغها مبتغاها لعزلها. فأثر عليها نفسيا واجتماعيا وثبط خصائصها. فهي نصف المجتمع وترفض لتكون عالة عليه، وتسعى لتكون منتجة بدلا عن مستهلكة. وقد قسم دوركايم العمل والوظائف بين الجنسين بشكل غير طبيعي وغير متوازن ولا مساو بين الأفراد. المساواة التي تعني مساهمة المرأة في العمل الإنتاجي خارج المنزل عن طريق فرص مختلفة وما يترتب عنها من التحيز الذهني ومنافسة بين الجنسين، لوصم لعرقي، و جنائي، فالوصم الحسي أو السمعي أو المادي الاقتصادي أو بشكل آخر. (شرقي رحيمة، (2018)، ص 174.)

4. الوصمة النفسية: هي تهديدات مادية معنوية أو لفظية، مباشر تتعلق بالشخص المتبوع خطأ ومنه الوصم غير المباشر نتيجة ارتكاب بعض الفروع منه، وتبقى الوصمة تتبع العائلة ولو لم يرتكبوا ذنبا. هذا يجعل المرأة موصومة بخطأ ارتكبته شعوريا أو لا شعوريا.

7- الوصمة الاجتماعية والصحّة النفسية للمرأة

الوصم ظاهر قد تحرك الوجدان وذكريات المحرجة للمرأة. فالوصم أسلوب ثقافي واجتماعي يخلف أضرارا عميقة ترافقها طيلة العصر الحديث وما تعلق بشخصها من الوصم لابد من معرفة أن ما تتعرض له أو تعاني منه المرأة يمس كيانها المعنوي ويؤدي إلى عدم قدرتها على تجاوز ضغوطها النفسية قد يوصلها للاحتراق النفسي، وتلخص أبرز هذه المشكلات كالآتي:

1. مشكلة صراع الأبناء والأبناء بسبب التقاليد والوصم.
2. مشكلة الشعور بالنقص والخجل، قد تكون بسبب جسمي النحافة والبدانة القصر أو طول.
3. فقدان حرية التعبير عن الرأي مع الوالدين ولو كان الآخر مخطئا. تفرقة الأهل بين الأبناء والبنات،
4. مشكلات التكيف الجنسي في الحياة الزوجية عاطفية. قلق المستقبل وعجزها عن بلوغ أهدافها.

1.7المساواة والوصم الاجتماعي للمرأة: أخذُ حقّ المرأة وصمة نفسية اجتماعية مصدرها خلاف بينها وبين الآخر. يترتّبت عنه ونبذ وذم يقلل من قيمتها ويعكس مواقف مختلفة، تقوم بمقارنتها أو مساندتها مهما كان الخطأ دعما لمجتمع غير متكامل. يدحر فرص التفكير لتمارس تواصلها بوعي. فتتشعب الوصمة في جوانب اقتصادية وسياسية وثقافية وتربوية، لتلحق الأذى بها. فيؤدي لقرارات تضعها في عالم يعكس الصراع والتفاوت على البقاء. لوصمها بعدم القدرة، ولا تحتاج لمال و لا لعلم، ولا غيره. فإنّ (50%) من فقراء العالم نساء وأميين (1975)، بلغ عددهم (543) مليون امرأة و(597) مليون من بينهن من 1980 و1985. لا تقرأ ولا تكتب. ونشرت الأمم المتحدة عام 1998 التطورات اقتصادية واجتماعية وكشفت عن (70%) منهن تعاني الفقر والأمية و(14%) تمتهن مهنا إدارية وتنظيمية و(10%) متقاعدات البرلمان و6% بمناصب وزارية. تخضع المرأة للتمييز العنصري والجنسي والعنف، وإقصاء البنت من التعليم بسبب الفقر. إلا أن أهمية تعليمها وتأهيلها مهنيا واجتماعيا ونفسيا يضمن تطور الأسرة والمجتمع معا. وتعمل الآسيوية والإفريقية (13) ساعة أسبوعيا بلا أجر أو بأقل. (30-40 %) مقارنة بالرجل. و (10-20%) تشغل وظائف إدارية. وأقل من (20%) وظائف صناعة. و05% فقط هنّ رؤساء دول العالم. ويتحمل الجنسين مسؤولية المساواة لإزالة الأنانية والعنصرية وتعطيل القدرات العقلية بمجتمع يرفض أخذ القرار الإيجابية لأجل حياة فعالة. (الخالدي، البرواري 2013: ص20.) إن شيوع الوصمة والتحرش أمراض سلوكية اجتماعية تشدّد على المرأة دعما لأزماتها النفسية وسوء تكيفها المكتسب ولد الاضطراب العصبي الوجداني والانفعالي قد يفقدها القيّم والمعايير الاجتماعية وقواعد الانضباط وجدية الأداء وعنف يمارس ضدها يدفعها لتكون عنصرا ثانويا بالأسرة ومؤسسة العمل أمام أوضاع مادية ومعنوية صعبة. فلا تحظى إلا بالدونية، ونزول مكانتها وفعالية لجسدها وجمالها وثرائها وإنجابها، باعتبارها صفات ترضي الآخر والمجتمع. (Gardant, M. 1981. p.43)

2.7. الوصمة الأسرية الاجتماعية وعمل المرأة: العمل خارج المنزل مدفوع الأجر لمن يملك مؤهل ومهارة وخبرة أدائية ليشغل منصبا في إدارة أو تعليم أو بمصنع فيقدم خدمات ويتقاضى أجرا. وتنتقل المرأة وما تعيشه من تعقيدات وأدوار بين مراكز اجتماعية وسياسية وصناعية وإدارية. لكن تتباعد المهام وتضطرب، لتشكل أبعادا لنفسيتها وطبيعتها، فهي أم وزوجة وربة أسرة وموظفة ومسئولة بقطاعٍ ما، إضافة لمسؤولياتها التواصلية الاجتماعية لتلبي متطلبات الجنس والسن والدوافع والأهداف ومشكلات ترافق كلاًّ في مهامه تربوية تعليمية ويرقى حرصها لمتابعة مراحل النمو والتطور، فهذه الأدوار المتداخلة التي تتطلب المواظبة والإتقان والاستمرار لإرضاء الأطراف المحيطة بها وبأسرتها. يمكن أن تكون متصارعة وغير منسجمة بالعديد من المواقف مما ينعكس على أنوثتها ومهنتها، بتحول جذري صادم يفوق تحملها وصبرها واستقرار سعادتها الأسرية

وعلاقاتها الضرورية واتزان إحساسها كامرأة. (حمدي ياسين (1999)، ص 38.) وأيّا كان عملها يؤكد الخبراء أن له انعكاس على بنيتها وصلابتها النفسية والاجتماعية. حسب طبيعة العمل وظروفه. قد يكون عملا مجهدا له أهدافه وأدائه وظروف معاملاته مع رؤسائها وحسب مردوده المادي والمعنوي وأخطاره وفوائده التي تجنيها منه، بضمانات تحظى بأطر وتنظيمات وأحداث متحكمة كما أثبته (Frasen et kalan) في هكذا وضعيات تفرض تقنيات ووسائل نحصل عليها أو نفتقدها خلاله. (خضر عباس بارون، (1999)، ص57.)

8. معنى الصلابة لغة

الصلابة كلمة مشتقة من لفظة صلب، شديد، وصلب شيء، فهو شديد. وتعرف الصلابة النفسية: أنها امتلاك الفرد لعدد من السمات تمكّنه من مواجهة مصادر الضغوط. فمنها الالتزام والتحدّي والتحكم وتوجه الفرد الصلب لحياته. (اليازجي محمد رزق 2011، ص 36.)

1.8. تعريف الصلابة النفسية اصطلاحا: (Hardiness psychology)

تعرّف كوبازا سوزان الصلابة النفسية بأنها: استخدام مجموعة من السمات الشخصية التي تعمل كمصادر واقية للشخص من الأحداث الشاقة، وتمثل الصلابة النفسية اعتقادا أو اتجاها لدى الفرد في قدرته على استغلال جلّ قدراته وإمكاناته البيئية والنفسية ليدرك تلك الأحداث بشكل منطقي وغير مشوّهٍ يعيق إمكانات الفرد. باعتماده السلوك الإيجابي المحدد في الالتزام، والتحكم، والضبط الداخلي والتحدي والصمود واتخاذ القرارات الصائبة كمستويات قيّمة لمواجهة عوائق وجلب الصحة النفسية. (Kobasa, Susanne) 1979، 67.) ويعرّفها دخان والحجار أنّها: اعتقاد الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام مصادره النفسية والبيئية ليدرك ويفسّر ويواجه أحداث حياته الضاغطة. (دخان نبيل، الحجار بشير، (2006)، ص 379.)

وقد تكون الصلابة النفسية هي نوع من القوة في المواجهة وشدّة التزام الفرد بأساليب وردود الفعل النفسية وقدرات والعقلية التي تدفع الفرد على تجاوز صعوباته وتحمل مسؤولياته اتجاه ذاته وأهدافه وقيمه وتحكمه في ذلك حسب الأحداث والأفراد المحيطين به. مما يجعله أكثر قدرة على تجاوز أحداث قد تهدده أو تعيقه في أمرٍ معيّن. (مخيمر، 1996، ص 284.)

2.8. تعريف الصلابة النفسية إجرائيا: إجرائيا هي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العيّنة عند تطبيق أداة قياس. تنتج منها أحكاما دالة على التحكم إيجابيا في المواقف الضاغطة.

3.8 أهمية الصلابة النفسية: الصلابة النفسية من المطالب المهمة في جميع جوانب الصحة النفسية لدى كلّ شخص. لتحسين قدرات الأداء النفسي والبدني لتوجيه مسار حياته في الجانب ألإيجابي مما يجعله فردا متزنا وهادئً. (عودة، محمد محمد، (2010).

4.8 أبعاد الصلابة النفسية: قامت (kobasa, 1979) بدراسة لتكشف عن مكونات: الالتزام التحكم والتحدي تفرضها أحداث ضاغطة كحالات للوصم المنتشرة ، بحثا عن أساليب دعم الصلابة والدافعية والتحول السلوك الإيجابي وتفعيل أبعاد الصلابة الأساسية.

أ. الالتزام هو من أكثر مكونات الصلابة النفسية أهمية وفعالية وهو يعمل على تقوية ووقاية الصلابة بحكمها أنّ لها دورا مهما في مقاومة المشقة، كما يشير إلى ذلك جنسون وريزون. فغياب هذا العنصر يكشف عن الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب كما بيّنه هينك (Henk) خاصة لدى الأشخاص الذين يمارسون المهن الصعبة والشاقة. فبالالتزام يتكون التعاقد النفسي.

ب. والالتزام يعمل على إدماج الذات وفق نشاط ضمن مظاهر الحياة المختلفة والمتفاعلة والتقليل من مشاعر التوتر والقلق والاكتئاب وكل ما يمكن أن يثير قابلية الشخص نحو التفكير والإحساس والترجمة الإيجابية للمواقف المساندة للحياة النفسية.

ج. كما توضح الدراسات التي أجريت فهذا المستوى من الالتزام يدعم الصلابة النفسية ويساعد الفرد ليتمكن من القدرة على تجاوبه مع الآخر بسهولة ويبدي الرضا والابتهاج في تفاعله مع المحيطين به وذلك حسب أنواع الالتزام المعتمد من طرف المعني.

9. نظريات الصلابة النفسية

أهمها نظرية الوقاية لكوبازا سوزان حول الاضطرابات النفسية والعقلية والجسدية، بدعم فانكل ومسلو وكارل وروجرز فوجود الهدف يساعد الفرد على مواجهة ضغوطه وصعوباته، باعتماد إمكانياته. (العيافي، أحمد بن علي بن عبد الله محمد، (2012). ص 20.)

أ. وقد كشفت نظرية الصلابة النفسية عن كثير من الميزات الإيجابية إذ يتمكّن الشخص المتمتع بهذه الخاصية أن يشعر أولا بقيمته ويتغلّب على إحباطه ويحقق ذاته ويستخرج إمكانياته الكامنة ويحدد معنى معاناته ويساير العقبات التي قد تظهر أمامه.

ب. أثرت هذه النظرية والنظرية المعرفية، والذكاء المعرفي الحدث وما يتضمنه من ضغوطٍ وتهديدات قد تسند قدراته المعرفية وتحدّد له مخرجات تحقّق بلوغ الحل المناسب للمشكلة (كالهروب، التجنب، تحمل المسئولية البحث عن المساندة الاجتماعية...) (مخيمر، (2011)، ص 13.)

ج. أن صلابة المرأة النفسية هي ما تملكه من إرادة قوية وطاقة ضابطة داخليا وخارجيا فتفعلها لتتغلب على صعوبات وضغوطٍ تعيق قواها وحاجاتها وكفاءاتها ومهاراتها وتوازنها وتكافؤها النفسي الاجتماعي. ويطرح صمتها على الوصم مواضيع أسرية واجتماعية حساسة. قد تمكّن المرأة من حلّ مسائل نفسية وعقلية مهمة عبر الأزمنة وحسبما تتعرض له أو يفرض عليها فتواجه خوفا اجتماعيا يدفعها للعمل وخوض ميادين الحياة والمهن التي كانت حكرا على الرجال. فتتكبّد صراعات سياسية واقتصادية وبمختلف التنظيمات لمعالجة الجرحى والمرضى وتتفاعل مع قضايا الفضيلة والإبداع والفنون والابتكار سعيا للتميز ومنافسه الرجل، بل والتفوق عليه.

1.9. أنواع الالتزام: يلزم الشخص ذاته به نحو ذاته العضوية والنفسية، وإدراكه لأهدافه وقدراته.

- منه ما يلزم الشخص به ذاته نحو عمله وأسسه ومبادئه وقيمه ومستويات أدائه وما يتطلبه من الكفاءة والمهارة والإتقان والجودة، وما تمليه عليه مسؤوليات عمله ومناهجه ونظمه وأهدافه.
- دون التخلي عن المسئولية الالتزام القانوني وديني ماديا ومعنويا. دون أن ينسى العامل لأدأب الأخلاقية الإنسانية تبعا للمعطيات والمواقيت والمعدات، والمضامين الاجتماعية للملتزم في حدّ ذاته كالراحة والنجاح مع المحيط ليعم الرضا بين الجميع (راضي، زينب نوفل، 2008. 25.)

2.9. التحكم: يعرف التحكم في المجالات والمواقف مسيّرة لسلوك الأفراد. فهو اعتقاد الفرد فيما يلقاه من أحداث وتحمل المسئولية لاتخاذ القرار من بين بدائل ويفسر ويقدر الأحداث والمواجهة الفعالة. (مخيمر، عماد محمد، (1997)، ص ص 103، 138.)

أ. التحكم والتمسك: عنصر عضوي في صلابة الشخصية بالنسبة للمرأة العاملة الموصومة اجتماعيا خاصة، قد تكون حالة مركبة ومعقدة في مجتمع يتأرجح بين القبول والرفض الاجتماعي لوضعيات حديثة لمجتمعٍ متمسك بالقيم والعادات والتقاليد متأصلة فيه.

ب. التحكم والقدرات المعرفية: قد يشمل التحكم جوانب معرفية ومعلوماتية تتمركز في قوى عقلية للضبط أحداث ضاغطة على ل على سلوك الأشخاص المعنيين بذلك.

ج. التحكم والتعديل: هو الضبط والتسيير لتجاوز الوصم الاجتماعي وصعوباته كتعديل السلوك إيجابيا وبذل الجهد في العمل خلال تعرضها لمواقف مؤلمة ومشينة نفسية ومهنية واجتماعية.

د. التحكم والذاكرة: يستمد الشخص قوته وتحكمه من تجاربه وما تحتفظ به الذاكرة من جهد ووقت وجودة الموقف لإيجاد حلّ مناسب وسريع لاسترجاع خبرات نافعة في الاتصال والتواصل الإيجابي.

ه. التحكم والربط: اتساق وتنسيق ربط الخبرات النفسية والعقلية المكتسبة والخبرة الطارئة فهذا يوضّح أهمية تكوين أساليب المساندة والدعم الذاتي لدى المرأة حين تواجه صعوبات الحياة وتمارس المواقف المؤلمة عن طريق تكرار وتثبيت الممارسات والدعم والمساندة الذاتية وبالتغذية الراجعة التي تقوي التحكم والربط لديها مما يكسبها مرونة وليونة التعامل مع الأحداث المتوقعة أو الطارئة التي يمكن أن تتعرض لها فتحتويها للعقلانية والفاعلية. (الرفاعي عزّة، 2003.)

10. خصائص الصلابة النفسية العالية

للصلابة النفسية دورا في تسيير الإدراك والتقييم والمواجهة، حسب دراسة: هناه، ومورسي (Hannah, Morsy, 1978) حيث يتجّه الفرد للتعامل الصحيح مع الموقف الضاغط. أما إذا كان ضعيفا فتسجد صعوبته في إدراك واختيار ردّ المناسب، لتكون الصلابة النفسية إيجابية بالشكل التالي:

1. الصلابة النفسية تعدّل القدرة على الإدراك السلبي الأحداث وتجعل منها أقلّ حدّة.
2. تكوّن الموصوم على مستوى من المرونة والذكاء في التعامل مع موقف حرج، أو قاس.
3. تزيده دعما ومساندة نفسية للذات للتخلص من حدّة الأشخاص أو المواقف الصادمة.
4. الصلابة النفسية توجه الشخص للتحكم في سلوكياته واختياراته وقراراته، وتعوده الصبر لتحمل الصعوبات وتدفعه لعدم الانتباه بما يثبط عزيمته وإرادته أمام رغباته في التفوق والنجاح.
5. الصلابة النفسية طاقة إيجابية للعلاج وتجاوز عراقيل الصحية الغذائية والنفس اجتماعي للحفظ العلاقات ودعم الكفاءات والمهارات. شرط وجود نظام قيمي شامل بأهدافه وغاياته يربط الأفراد بالمستقبل وثقافة اللحمة والتعاون والمساندة والمبادرة والمثابرة في إنجاز وإبداع وعدم ترك فرص الفراغ تفاديا الانحراف عن للصلابة النفسية. (Kobaza, S. (1983),p : 839, 850)

11. المرأة وصفات الصلابة النفسية

الصلابة النفسية قوة وصحّة نفسية، لمقاومة أخطار محيطة بالإنسان وبالمرأة خاصة (الأمراض، واضطرابات نفسية صحية؛ والسلوكية والشخصية والعقلية، الخوف والقلق الفردي والجماعي والاكتئاب والضغوط والحرمان، الفشل...) فالتذبذب العنيف والمستمر في معايير الصحة يقلّل من الصلابة النفسية ويضعف طاقة المواجهة الإيجابية لدى الفرد. وهي قابلة للتنمية والتوجيه، في سياق تطور أساليب التشخيص والاختبارات النفسية والمقابلات الإكلينيكية المقننة ونصف مقننة ذات الاستخدام الواسع ، إضافة للمقاييس النفسية السيكوميترية التقليدية وأدوات الفحص والقياس. (شلبي، محمد أحمد، وآخرون، (دون سنة)، ص 16.) قد تتعقد الاضطرابات بالتكرار والمعايشة الباطنية، فتحول الوصمة والإشاعة لقوّة هادمة للمواجهة والقدر الذهنية الداعمة لصلابة الفرد. وضحت كوبازا في دراستها (1979، 1985.) أنّ ذوي الصلابة يبدون فعالية إيجابية منها: الصمود والمقاومة والمواجهة. التمتع بالموازنة والتحكم في المواقف الحرجة. قدرة الإقدام والإنجاز الأفضل، ضبط واتزان داخلي مدرك جيّد، السرعة، مبادأة وإيجاد حلول لوضع معاش. الاستعانة بالمتميز من ذوي الخبرة، القيادة النشاط والحيوية وعلو الالتزام والعزيمة العالية للتجديد والنجاح بوقت مناسب دعما للصلابة. مقارنة بمنخفض الصلابة يعاني التردد الخوف والتراجع أمام مواقف صارمة وسريع التأثر بالإحباط والفشل ومنافسة الآخر يتفاعل مع وصم المحيط يحطم معنوياته وطموحاته. وقد يتأثر الموصوم أحيانا إيجابيا، فالوصمة تغذي مناعته النفسية وتقوي صلابته مع استمرارها، فيزداد تكيفه

الذاتي والاجتماعي نتيجة أسباب مهنية وأسرية وما يسود المجتمع. ويتضح أن الوصمة الاجتماعية والصلابة النفسية متغيّرين متلازمين تبعا للموضع وتفاعلها الشخص بيئيا مع الموروث الثقافي.

❖ الدراسة الميدانية

اعتمدت دراستنا ثلاث حالات تعرضن للوصم الاجتماعي للكشف عن قدرة المواجهة وصدّ المعاناة. باعتماد **المنهج الوصفي** لتحليل الوصمة وعوامل الضيق والقلق وتغيّر الملامح لتحديد الأثر وتفسير ظاهرة الوصمة تطورها. (محمد منير مرسي 2003، ص 256.)

1. استخدمنا الملاحظة العيادية وإجراءاتها

قمنا بالاتصال بالفريق المعالج أفادنا بكيفية التعامل مع الحالات. تحضير بطاقة تقنية سجل عليها بطريقة منظمة ملاحظات بيانات الوضعية الاجتماعية ومؤشرات ملفتة للانتباه تطور الأعراض. تصميم برنامج التواصل للكشف عن أسباب الوصمة وأثر وإدراك الموصومة لها. مما يسمح بالمرافقة عن قرب. بدا عليهن الحرج الانطواء القلق الضيق الألم. ضبط المساندة لتجاوز المشكلة.

2. حدود المكان: الجامعة المدية.

3. حدود الزمن: أجريت بين (نهاية شهر يناير بداية مارس) من السّنة الدراسية 2021.

4. اعتمدنا (03) حالات تتراوح أعمارهنّ بين (28، 49) سنة. وصمة الطلاق. أرملة. العنوسة.

- **الجدول رقم 01:** يبيِّن جنس الحالة، وسنّ، حالتها الاجتماعية، التعليمية، الاقتصادية، المهنية، الوصمة. وما ترتب عنها.

الحالة	سن	جنس	الحالة	المستوى التعليمي	الوضع الاقتصادي	الوضع المهني
01	28	أنثى	مطلقة	ليسانس	جيد	موظفة إدارية
02	37	أنثى	السمنة	ثانية جامعي	جيد	أستاذة
03	49	أنثى	عانس	ماستير	جيد	مديرة متوسطة

- **تعقيبا على الجدول رقم 01:** يقدم وصفا مبسطا لخصائص الحالات الثلاث التي تمرّ بتجربة الوصمة الاجتماعية العنيفة. ويبيّن سن الحالة وجنسها مستواها الدراسي، ووضعها الاقتصادي، والمهني، فالأولى موظفة إدارية بمؤسسة الوطنية للكهرباء والغاز منذ 07 سنوات. حالتها المادية جيّدة. عادت بعد الطلاق لإتمام شهادة الماستر. الحالة الثانية أستاذة لديها أقدميها المهنية 10 سنوات، وضعها المادي وظروفها المهنية جيّدة. أما الحالة الثالثة فهي تشغل منصب مدير متوسطة تتراوح خبرتها بين التدريس مادة اللغة العربية والتسيير الإداري 20 سنة. استدرجنا الحوار مع الحالات الثلاث لفهم حقيقة ما يعكس أنواع معاناتهنّ. فالمطلقة ذات وزن زائد وصمت والعنوسة يشتركن في نقطة الألم وتحدّي لمواجهة ما يمارسه المجتمع عليهن نفسيا بطرق مدركة وغير مدركة، لكن مفعوله واحد يطلق عليه الوصمة والموصومات. استخلصنا ردود فعل ومشاعر مؤلمة:

- **الجدول رقم 02:** يوضّح السلوك المتكرّر حسب الحالات المستجوبة وأنواع من ردّ الفعل، وتصنيف العبارات الموجهة للمعنية.

الوصمة الحالة	العبارات المتكررة	ردود الفعل	نوع الوصمة	الصلابة النفسية
الطلاق	أواجه عبارة الطلاق كثيرا	أصمت لا أتفاعل	تنابز بالألقاب	أنا غير مهتمة
السمنة	نظرة وكثرة النصائح مقلقة	أغضب وأنفعل	وصمة الشكل	اللفظ لا يعني لي
العنوسة	الحيرة والشفقة يحسسني بالألم	نصيب ومكتوب	العنوسة تلغي وجدي	نجاح التلميذ يقويني

- **تعقيبا على الجدول رقم 02:** الوصمة تلاحقني كما تلاحق العدالة المتهم بتساؤلات مقلقة. قالت المطلقة لكن لا أتفاعل معها، لأنني انفصلت قانونيا وشرعيا. فأين العيب؟ لديّ طفلين، وأنا أحضّر شهادة الماستر. أرجو أن يوفر المجتمع الأمن النفسي والطمأنينة والوفاق بين الزوجين حفاظا على استقرار الأبناء والأسرة والمجتمع. علّقت الموصومة جلب لي الوزن نظرات الناس واستغرابهم مما يقلقني ويغضبني. فالسمنة و الأمراض الصحية تؤرّقني. أحاول التكيف لا أتقبّل لا أحد يختار قدره. الزواج قضاء وقدرٌ لكن التلاميذ يمنحونني القوّة، ويخفّفون عزلة وهروبي ووصمتي الاجتماعية الرفض يعيق التكيّف. كوريجان .(Corrigan, P. W. Larson. J. E, & Rusch. N. (2004), 75, 81.)

- **الجدول رقم (03):** يوضّح أنواع الوصمة منها: المباشرة وغير المباشرة والمدركة، وأثر الوصمة على الصلابة النفسية للمرأة.

الوصمة الحالة	الوصم المباشر	الوصم المدرك	أثر الوصمة	الصلابة النفسية
الطلاق	أواجه أسئلة كثيرة ومباشرة	لا أجد المساندة	أنا مصدر خوف للأخريات	أعتمد على نفسي
السمنة	نقصي من الأكل	غير الذي قصدوه	أتلقى ألفاظ قاسية	اللفظ لا يعني شيء
العنوسة	لماذا لم تتزوجي؟	كنت تتكبري	عدم زواجي ألغي جهدي	المتوسطة هي عالمي

- **تعقيبا على الجدول رقم (03):** يوضّح حالة المطلقة والأسئلة المباشرة وغير مباشرة عن طلاقها ودون أيّ تردّد وكأيّ موضوع ثقافي أو علمي، دون مراعاة الشعور والسرّية. بعضها يوحي بالوصم ولا أجد المساندة وأظل أتهرب من الجواب. أشعر أنني مصدر خوف للأخريات، فأحاول تكوين نفسي واعتمد عليها. الحديث المباشر يرفع حواجز وأدبيات الحوار، فتصلني ألفاظ قاسية فلا أعيرها وزنا لكي لا تستهلك طاقتي النفسية. أما أخرى فصرّحت بأنّ جوّ المتوسطة هو عالمها وأنها تجد فيه المتعة لتفوق التلاميذ، وقالت أستمدّ قوتي وشجاعتي من حالتهم الاجتماعية المزرية الفقر أو اليتم.

- **الجدول رقم (04):** يوضّح نتائج وأنواع مخرجات الصلابة النفسية، الصلابة الوجدانية والصلابة السلوكية عند الموصومة.

الصلابة الحالة	الصلابة العقلية	الصلابة الوجدانية	صلابة سلوكية	نتائج الصلابة النفسية
الطلاق	تقبلت الوضع لحياة مستقرة	سعيدة بسعادة أبنائي	أوجه انفعالاتي إلى الصبر	لا اهتم بكلام
سمنة زائدة	تعودت	لم أعد أتحسس للأمر	أوجه قدرتي للمهام التربوية	أتوجه للنجاح
العنوسة	أدركت دور وأهمية المسئولية	الأمر يتجاوزني	المواظبة والانضباط في العمل	أركز على النتائج

- **تعقيبا على الجدول رقم (04):** يوضّح أنّ مخرجات الوصمة الاجتماعية تؤثر على الناحية العقلية والوجدانية والسلوكية لمجهود تبذله الحالة وهدف سطرته ودور مهني تفعله لبناء علاقتها الإيجابية للمحافظة على تماسكها وصلابتها النفسية حسب الحالات الثلاث الموصومة. فارتباط الأهداف والتوجهات كمقومات وأسس للتغلب على أيّ أثر لأيّ نوع أو مستوى من الوصم.

- مناقشة أثر الوصمة في الصلابة لدى الحالات

خلصت المقابلات أن استمرار الوصم يضر بصلابة المرأة النفسية، ومقاومتها له. وعبّرت النتائج عن وجود مؤثرات إيجابية وسلبية للوصمة داخليا وخارجيا وإنسانيا لتطور أهدافها. وتغيّر نمط عيش ليتقبّله الآخر. توفر أسباب لمقاومة الصورة المرفوضة في المجتمع حتى لا تعمم. توسّع دراسات عن الطلاق أسبابه ومخرجاته وأضراره على الصحة النفسية للزوجين والأبناء والمجتمع. تناولت أخرى الوصمة الاجتماعية والتغذية بالفحص الإكلينيكي لتوضّح تفاعلات الخصائص الجسمية والبيولوجية والنفسية. أقرت الدراسة القومية أنّ 10 مليون نسمة يعانون اضطراب التغذية والوزن الزائد الشره العصبي المفرط. (.Greenberg, Worell, 2005 : 44). كشفت أن 10.3% من البدينات تعاني الاكتئاب انخفاض الثقة بالنفس العزلة والانفصال بسبب قلق الوصم الاجتماعي بسبب الاضطراب النفسي والسلوكي، فمن 7.3 % عام 1995 تطوّر لـ 12.2 % عامي (2006 2004). (Puhl, Andreyeva, Brownell, 2008: 7). تفكير المرأة بالوصم يدني من صلابتها ومقاومتها فشعر بالعجز بدل التفاؤل والإيجابية والسعادة. وعليه فالوصم أمر يضع الموصوم في ألم ضاغط فلا يتعلم حاجته المرغوبة بصلابة متوافقة تخلصه مما يعانيه.

- توصيات

- ضرورة إنشاء مراكز وخلايا لتدريب المعنيين على التعبير والإصغاء لحالات تستدعي المساندة والدعم النفسي والاجتماعي. ويمكن تصنيفها على المؤسسات المهنية والوظيفية والعلاجية. مع تكثيف من الرياضة الفكرية مع توسيع حقول المعارف الفنية المسرحية والرياضية والثقافية على العموم وإدراج ضمن هذه الأنشطة بالمراكز التابعة للمؤسسات والوزارات الفاعلة في الصحة النفسية والسكان من خلال الأسرة والمدرسة في المجتمع.فتح أبواب للاستشارة والدعم النفسي والمساندة الإيجابية، تشجيعا مشاريع الفنون والصناعات التقليدية والقراءة والمطالعة.

- خاتمة

نستخلص من ثقافة الوصمة الاجتماعية التي تطال المرأة، هي معضلات ومعيقات أخلاقية للفرد والجماعة، فتعطل قوي الإناث والذكور كأسس للإصلاح النفسي والأسري بنشرها للأفكار والعواطف السلبية في حقّ الآخر بجميع خواصه فقد تنتج عنها حالات التدهور في سلوك الشخصية الوجدانية والاجتماعية، وكذا تواري خصال المجتمع وتميّع عاداته وتقاليده الإيجابية نحو الآخر. مما ينعكس على البناء النفس اجتماعي للمجتمع بشكل متباين متنافر ليعزز مكانة الوصم لدى المرأة كعنصر يحتاج إلى عناية ورعاية متميّزة القيم والسلوك المتوافق والمنسجم دائما. خاصة ما كان منه وصما عرقيا أو خلقيا أو جسميا أو غيره مما يسبب صدعا اجتماعيا للمرأة كقيمة وأساس طبيعي في مجتمع متديّن.

قائمة المصادر والمراجع

- المصادر العربيّة:

- *المعجم الوسيط الجزء الرابع* (4) تحقيق مجمع اللغة العربية، ص 260.
- إسماعيل، نبيل نعمان، (2005)، *تفسير ظاهرة العود إلى الجريمة بموجب نظرية الوصم الاجتماعي*، مجلة كلية الآداب، م69 ع 70، ص 390.
- الرفاعي عزّة، (2003)، *الصلابة النفسية كمتغيّر وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها*، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس كلية الآداب، جامعة حلوان، القاهرة.
- العيافي، أحمد بن علي بن عبد الله محمد، (2012)، *الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى عيّنة من الطلاب الأيتام والعاديين بمدينة مكة المكرمة ومحافظات الليث*، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى. ص 20.
- اليازجي محمد رزق، 2011، *الاتجاه نحو المخاطرة وعلاقتها بالصلابة النفسية*، رسالة ماجستير، دراسة ميدانية على الشرطة الفلسطينية، ص 36.
- بارون، خضر عباس، (1999)، *دراسة الفروق بين الجنسيين في الضغوط الناجمة عن أدوار العمل*، المجلة التربوية، عدد 25 ص57.
- حسام الدين مصطفى، سارة، (أكتوبر 2020)، المجلة المصرية *للدراسات النفسية*، العدد 109، المجلد الثلاثون. ص96.
- حمدي، ياسين، (1999)، *علم النفس الصناعي والتنظيمي بين النظرية والتطبيق*، دار الكتاب الحديث، ط1 ص 38.
- دخان نبيل، الحجار بشير، (2006)، *الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعات الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم*، مجلة الجامعة الإسلامية مجلد 14، (2)، 379.
- ذياب البدانية، (2010)، *تطوير مقياس للوصم، الاجتماعي للمصابين بالأيدز في المجتمع العربي*، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد التاسع، عدد ثاني، يونيو، ص48.
- راضي، زينب نوفل، 2008، *الصلابة النفسية لدى أمهات الشهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيّرات*، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزّة. ص 25.
- شرقي رحيمة، (2018،)، *تحليل سوسيو -أنثروبولوجي، الوصم الاجتماعي للمرأة المطلقة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد 32، جانفي، ص 174.
- شلبي، محمد أحمد، والدسوقي محمد إبراهيم، زيزي السيد، إبراهيم، (دون سنة)، *تشخيص الأمراض النفسية للراشدين المستمد من (DSM-4 DSM-5)*، مكتبة لأنجلو المصرية، ص 16.

- عبد الله سالم عبد الله الدراوشة، (2010)، *المعرفة والوصم الاجتماعي اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية المصابين بمرض الإيدز*، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة مؤتة، ص 15.
- عودة، محمد محمد، (2010)، *الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيّف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.
- فايق، أحمد فؤاد، (د، سنة)، *جنون الفصام*، دار المعارف، بمصر. ص 116، 120.
- فداء بسام حسن بدران، (2019)، *الوصمة الاجتماعية وعلاقتها بأبعاد الصحية النفسية لدى النساء المطلقات في محافظات غزة*، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة الأزهر، غزّة. ص هـ.
- مخيمر، عماد محمد، (1997)، *الصلابة النفسية والاجتماعية متغيّرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي*، مجلة دراسات نفسية، العدد (17)، المجلد (7)، ص ص 103، 138.
- مخيمر، عماد محمد، (2011)، *استبيان الصلابة النفسية*، مكتبة لأنجلو المصرية، ص 13.
- وعد إبراهيم خليل الأمير الحواسم، (2010)، *دراسة لردّ الفعل الاجتماعي حسب نظرية الوصم*، مجلة آداب الرافدين، العدد 56، بغداد. ص10.

- **المصادر الأجنبيّة:**

- Corrigan, P. W. Larson. J. E, Rusch. N. (2004), *Self- stigma and the why try effect: Impact on* **life goals and evidence-based practices**. Word psychiatry: official journal of the word psychiatric Association (WPA), 8(2), 75, 81.
- GADANT, M. (1981). *Les jeunes femmes, la famille et la nationalité algérienne*.- In Peuples méditerranéens, N° 15, Avril-Mai, -p.43.
- Greenberg, Worell, B. S. Worell, T. R. (2005), *The portrayal of weight in the media and its sociak impact*. In K. D, Browell, R. M. Puhl, M. B, L. Rudd (Eds), Weight Bias: Nature, consequences, and remedies. New York: Guilford press, p p 42- 53.
- Kobasa, S. C. (1979). *Stressful Live events, Journal personality and Social Psychology*. 37- 111.
- Kobaza, S. Pocceti, M. C. (1983), *Personality and social resources in stress resistance*. Journal of Personality and social psychology. p: 839, 850.
- Latner, J. D. Stankard, A. J. (2003), *Getting worse: the stigmatization of obese children. Obeisitey Research*, 11 (3), 454.
- Puhl, Andreyeva, T. Brownell, K. D. (2008), *Perception of weight discrimination prevalence and vomperison to race and gender discrimination in America*, Journal of Obeisitey, 1-9. Retieved April 16, (2008), from http://dx. Doi. org/10. 1038/ijo 2008. 22.7
- Sartorius, N. Gaebel, W. Clevland, H, stuart, Akiyama, T, Arboleda- Forez et all, (2010), WPA *guidance on how to combat stigmatization of psychiatry and psychiatrists, Word psychiatry*, 9 (3), 131- 144.
- Stangor, C, Crandall, C. S. (2000), *Treat and the social construction of stigma. The psychology of stigma*. 62. 87.

صعوبة تعامل التلاميذ والتلميذات مع الدعامات الديداكتيكية بالتعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب؛ الخرائط الجغرافية نموذجا

The difficulty of students learners dealing with teaching aids in college secondary in Morocco ; Geographical maps as a model

عبدالاله محمد عبدلاوي[1] (i) (*)، مصطفى زايد أعفير[2] (ii) (**)، عبدالصمد حموخويا

ABDELLAOUI Abdelilah, Mostafa Zaid AAFIR, KHOUYA Abdesamed

i: جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس، المغرب | Université Sidi Mohammed ben Abdellah - Fès, Maroc

ii: جامعة ابن زهر، المغرب | Université Ibn Zohr, Maroc

**: abdellaoui.geo11@gmail.com*

***: aafirmustapha@yahoo.fr*

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/04/30	2022/05/29	2022/06/04

DOI : 10.17613/xvsk-c495

ملخص

منذ أن أصبح التركيز في المنظومة التربوية على التعلم عوض التعليم، والتعلم الذاتي بدل التلقين، أضحى الاشتغال على الدعامات الديداكتيكية يحتل مكانة هامة في الممارسة الديداكتيكية، حيث أن توظيفها في كل درس، وعلى مستوى كل مادة يشكل منطلقا ديداكتيكيا، ينطلق منه التلميذ لتحقيق الأهداف المسطرة لكل نشاط، والبناء الذاتي للمعرفة من خلال تراكم إيجابي يستغل في بناء تنمية الكفايات المرصودة.

وتعتبر دعامة الخريطة الجغرافية، وسيلة أساسية في درس الجغرافيا، لما لها من دور في تنمية مهارات التفكير المجالي لدى التلاميذ، وتفعيل مشاركتهم في أنشطة الدرس وبناء تعلماتهم، وانطلاقا من أهميتها حاولنا تسليط الضوء على الصعوبات التي تحيل دون استيعابها وتحليلها بشكل منهجي من طرف التلاميذ والتلميذات، عبر الوقوف على مكامن الضعف من خلال وضع استمارتين، إحداهما موجهة للتلاميذ، وأخرى موجهة للأساتذة، والتي حددت لنا بشكل دقيق معظم الصعوبات والعراقيل، وبالتالي وضع خطة لمعالجتها.

الكلمات المفتاحية: المنظومة التربوية-الدعامات الديداكتيكية-الخريطة الجغرافية-التلاميذ-الصعوبات

Abstract

Since the focus in the educational system has become on learning instead of teaching, and self-learning instead of indoctrination, working on didactic pillars occupies an important place in didactic practice, as employing them in every lesson, and at the level of each

[1] طالب بسلك الدكتوراه، مختبر المجال، التاريخ، الدينامية والتنمية المستدامة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب

[2] أستاذ باحث، كلية اللغات والفنون والعلوم الإنسانية -القطب الجامعي أيت ملول، جامعة ابن زهر أكادير، المغرب

subject constitutes a didactic starting point, from which the learner proceeds to achieve the established goals. For each activity, the self-construction of knowledge through positive accumulation is used to build the development of the observed competencies.

The geographic map pillar is considered an essential tool in the geography lesson, because of its role in developing the learners' spatial thinking skills, activating their participation in the lesson activities and building their learning. , by identifying the weaknesses through the development of two forms, one directed to learners, and another directed to teachers, which accurately identified most of the difficulties and obstacles, and thus developed a plan to address them.

Keywords: the educational system - didactic pillars - the geographical map - the learners - the difficulties

مقدمة

منذ أن أصبح التركيز في المنظومة التربوية على التعلم عوض التعليم، والتعلم الذاتي بدل التلقين، أضحى الاشتغال على الوثائق يحتل مكانة مهمة في الممارسة الديداكتيكية، حيث أن توظيفها في كل درس، وعلى مستوى كل مادة يشكل منطلقا ديداكتيكيا ينطلق منه التلميذ لتحقيق الأهداف المسطرة لكل نشاط، والبناء الذاتي للمعرفة من خلال تراكم إيجابي يستغل في بناء تنمية الكفايات المرصودة، وهذا لن يتأتى إلا عن طريق الإلمام بالاستغلال الأمثل للدعامات، إذ أن عملية اختيارها وتوظيفها لا يكون اعتباطيا بل يخضع لعدة مبادئ وشروط منها: استحضار الكفايات والأهداف المراد تحقيقها، والإتقان المحكم لمنهجية تحليلها، مع مراعاة المستوى النمائي والسيكولوجي للمتعلمين، ومن بين هذه الدعامات نجد دعامة الخريطة الجغرافية، باعتبارها وسيلة أساسية في درس الجغرافيا لما لها من دور في تنمية مهارات التفكير الجغرافي المجالي لدى التلاميذ، وتفعيل مشاركتهم في أنشطة الدرس وبناء التعلمات.

انطلاقا من أهمية هذه الدعامة-الخريطة الجغرافية-حاولنا تسليط الضوء عليها وعلى الصعوبات التي تحيل دون استيعابها وتحليلها من طرف التلاميذ، حيث يجد العديد من التلاميذ والتلميذات صعوبات في قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية، مما يفوت عليهم العديد من التعلمات التي تحملها في مضمونها، وهذا ما جعلنا نختارها كموضوع لهذه المقالة، لتحديد طبيعة هذه الصعوبات، واقتراح حلول عملية لتجاوزها.

1. الاشكالية ومنهجية الدراسة

1.1. الإشكالية

حصل تطور بيداغوجي كبير في المغرب؛ إذ تم الانتقال في بناء المناهج الدراسية والكتب الأستاذية من مقاربة تركز على المضامين إلى مقاربة تهتم بالتصنيفات والأهداف البيداغوجية ثم إلى مقاربة تبنت مدخل الكفايات في المناهج التعليمية المغربية (البرجاوي.2014، ص5).

ونظرا لأهمية الدعامات الديداكتيكية في المقاربة بالكفايات، انصب تركيزنا في مرحلة تحمل مسؤولية القسم على موضوع مهم، ويتعلق الامر بصعوبة تعامل التلاميذ مع الدعامات الديداكتيكية "الخريطة الجغرافية نموذجا"،حيث تعتبر

الدعامات الديداكتيكية وسائل أساسية لتخطيط وتنفيذ العملية التعليمية-التعلمية، من خلال تسهيل استيعاب المضامين، ومساعدة التلميذ على الانتاج والابتكار، على اعتبار أن هذا الأخير طرف مشارك في العملية التعليمية، وذلك لن يتأتى إلا من خلال تقوية وتطوير المهارات والكفايات لدى التلاميذ، خاصة فيما يتعلق بضبط خطوات النهج الجغرافي واكتساب بعض المهارات اليدوية. ومن هنا كان عملنا يتوخى البحث عن الصعوبات التي يجدها التلاميذ والتلميذات في التعامل مع الخريطة الجغرافية، مع البحث عن الحلول والمقترحات الكفيلة بتجاوز ها.

وانطلاقا من الاشكالية المطروحة حاولنا وضع مجموعة من الأسئلة، التي انطلقنا منها في بناء هذه المقالة، كالآتي:

- ما هي مظاهر الصعوبات التي تعترض التلاميذ والتلميذات في قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية؟
- ما هي التحديات التي تعيق الأستاذ(ة) في تطبيق الخطوات المنهجية لقراءة وتحليل الخريطة الجغرافية؟
- ما هي الحلول الكفيلة لتجاوز الصعوبات التي تعترض فهم وتحليل الخريطة الجغرافية من طرف التلاميذ والتلميذات؟

بناء على الإشكالية المطروحة والأسئلة المرفقة لها، وضعنا مجموعة من الفرضيات، نوردها كالآتي:

- يجد تلاميذ وتلميذات المستوى الإعدادي صعوبة في فهم وتحليل الخريطة الجغرافية؛
- تتعدد مظاهر تعثر التلاميذ حسب رأي الأساتذة في استثمار الخريطة الجغرافية وفي بناء التعلمات، وأثناء الفروض المحروسة؛
- تعدد العراقيل التي تحد من تطبيق الخطوات المنهجية في توظيف الخريطة الجغرافية أثناء الحصة الدراسية؛
- بعد تجريب الحلول المقترحة استطاع التلاميذ والتلميذات تجاوز بعض الصعوبات في قراءة وتحليل الخريطة.

2.1. مجال ودو افع وأهداف هذه المساهمة

يندرج هذا البحث ضمن مجال الديداكتيك (الدباجي،2015، صفحة 15) والممارسة الصفية، حيث سلطنا الضوء على استراتيجيات التعلم، وكيفية تغيير تدريس التلميذ تقليديا إلى تدريس مثمر من الاكتشافات والاستقصاءات والتجارب التي يقوم بها بنفسه، التي تعني تعليم التلميذ الطرق المنهجية لتحليل الدعامات الديداكتيكية، من بينها الخريطة الجغرافية. يأتي أول وأهم دافع في سياق نقاشات حادة حول إعادة النظر في اصلاح مناهج التعليم وتطويرها لتتناسب وتتماشى مع طموحات المجتمع المغربي التواق إلى تحقيق تعلم جيد بغية تفعيل المقاربة التدريسية الجديدة أي التدريس بالكفايات.

كما أن هذا الاختيار ليس وليد اللحظة، وإنما كان مرتبطا بممارستنا التدريسية، حيث اكتشفنا الهوة الكبيرة بين ما هو مسطر في الوثائق والبرامج التعليمية (وزارة التربية الوطنية بالمغرب،2005، ص19) وما يمارس في الميدان. وفي هذا السياق التربوي-الديداكتيكي نرى أن الوقوف على اشكالية معالجة وتحليل الدعامات الديداكتيكة عامة والخريطة الجغرافية خاصة، سيعمل على تطوير تنمية الفكر النقدي والتفكير المجالي للمتعلم أثناء تحليل للخريطة الجغرافية. وتتجلى أهمية وأهداف هذا العمل في محاولة التركيز على الجانب الوظيفي-التطبيقي في قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية من خلال ما يلي:

- قدرة التلميذ على تنمية مهارة الوصف والتفسير والتعميم ان تم التطرق اليه في استثمار الخريطة.
- استخدام منهجية تحليل الدعامات الديداكتيكية الخريطة الجغرافية نموذجا.

-لقدرة الوظيفية في نقل المكتسبات الجغرافية الأستاذية إلى الواقع العملي، والتعامل مع الخرائط خارج اسوار الأستاذة.

3.1. منهجية الدراسة

تم استخدام الاستمارة، كأداة لتشخيص مشكل البحث، لمعرفة اراء كل من الأساتذة والتلاميذ حول الصعوبات التي يجدونها في استثمار الخريطة، حيث عملنا على وضع استمارتين (أنظر آخر المقالة):

- الاستمارة الأولى موجهة للأساتذة، وقد تم صياغتها بشكل إلكتروني عبر الإمكانية التي يتحها Google drive، وتم توجيه هذه الاستمارة عبر البريد الإلكتروني الخاص بكل أستاذ من أجل مصداقية الاجوبة، وقد حصلنا على ما مجموعه 33 جوابا.[3]
- الاستمارة الثانية موجهة للمتعلمين والتلميذات، وتم التركيز على مستوى الثانية إعدادي والثالثة إعدادي، وتم توزيع ما مجموعه 60 استمارة.

1.4. مصطلحات البحث

- **الخريطة الجغر افية:** الخريطة تمثيل هندسي مسطح ومختزل لسطح الأرض أو لجزء منه، وهي دعامة ديداكتيكية أساسية نوعية بالنسبة لمادة الجغرافية، وهي كذلك أداة ضرورية لتنمية مجموعة من الكفايات والقدرات، ولتبسيط كثير من المفاهيم الرئيسية المهيكلة للمضامين.
- **استخدام الخريطة:** تعريفها الإجرائي هو عملية توظيف الخرائط كوسيلة للفهم والإفهام.
- **التعليم الثانوي الاعدادي:** يعرف الباحثون التعليم الاعدادي تعريفا إجرائيا بأنه: هو تلك المرحلة التي تبدأ من القسم (الصف) الأول من المرحلة الإعدادية وتنتهي بالسنة الثالثة إعدادي، ومدتها ثلاث سنوات، وهي تلي المرحلة الابتدائية، ويلتحق التلاميذ والتلميذات بعد المرحلة الإعدادية بالثانوية التأهيلية بعد النجاح في سلك البكالوريا.
- **الدعامة الديداكتيكية:** لغويا، مفرد دعامات ونقول دعامة الشيء بمعنى عماده وسنده ونقول أيضا دعامة البيت أي ركنه.واصطلاحا "هي مختلف الوسائط والأدوات البيداغوجية التي يوظفها الأستاذ لكي يعتمد علها التلميذ لبلوغ هدف من الأهداف الإجرائية المرغوب فيها " كما أنها وسيلة من وسائل إثارة انتباه التلميذ وتحفيزه على إعمال الفكر والتمكن من المشاركة لاستنتاج المعلومات وتشخيص الحقائق وترسيخها ..." (التباري،2016، ص،26).

5.1. ضوابط التوظيف الديداكتيكي للخريطة

يتوقف توظيف الخريطة الديداكتيكي على ضوابط، منها:

- التأكد من اكتساب التلاميذ للدلالات والعناصر المساعدة على قراءة وتفسير الخريطة (العنوان، السلم، الاتجاه، المفتاح)؛
- تنمية القدرات والمهارات المستهدفة من توظيف الخريطة (من الخريطة البسيطة الوحيدة الموضوع إلى الخريطة المركبة)؛
- الالتزام بالخطوات المنهجية الأساسية بالنسبة لاستخدام الخرائط الجاهزة، والمتمثلة في:
  - مرحلة الملاحظة والوصف؛
  - مرحلة التفسير والكشف عن العلاقات بين الظواهر؛

3- رابط الاستمارة: https://cutt.us/ER7gU

- مرحلة التعميم أي وضع الخلاصات، واستنتاج العلاقات، وصياغة المبادئ. فاستثمار الخريطة الجغرافية يقتضي تتبع عدة خطوات منهجية، وهي:

الخطوة الأولى: ملاحظة الخريطة وتقديمها، يوجه الأستاذ التلاميذ إلى ذلك عبر:

- تحديد الموضوع من خلال مساءلة عنوانها.
- فهم دلالة الرموز والألوان الموظفة في الخريطة انطلاقا من المفتاح.
- ربط العلاقة بين المقياس والأبعاد الحقيقية للمجال الممثل على الخريطة.
- تحديد اتجاه الخريطة.

الخطوة الثانية-الوصف. يوجه الأستاذ التلاميذ إلى وصف الظواهر الجغرافية الممثلة على الخريطة، بإبراز مورفولوجية الكيان الجغرافي، عبر رصد خصائصه على مستوى الشكل أو البنية أو البعد مع التوطين، وحركته عبر المجال أو الزمان.

وتهدف عملية الوصف، دفع التلميذ للتعريف بالظاهرة الممثلة على الخريطة، من خلال القيام بعملية تحويل للتعبير الخرائطي المرموز إلى تعبير لفظي، ويمر الوصف عبر مرحلتين:

- مرحلة تحليلية: يتم توجيه التلاميذ إلى رصد خصائص الظاهرة الجغرافية الممثلة على الخريطة، وتصنيفها وترتيبها وتوطينها.
- مرحلة تركيبية: توجيه التلاميذ إلى تركيب الأفكار المستخرجة/ المستخلصة من الخريطة، في بناء متماسك على شكل فقرة، يدونها التلميذ كأثر مكتوب في كراسته.

الخطوة الثالثة-التفسير: عملية فكرية تستهدف شرح الظاهرة الجغرافية موضوع الدراسة وذلك بإبراز الأسباب المتحكمة فيها، أو ما تتصف به الظاهرة المذكورة سواء من حيث المورفولوجيا أو التوطين أو الحركة، ويشمل السبب بمفهومه الواسع كل سبب يؤدي إلى نتيجة وكل علاقة بين ظاهرة مفسرة وظاهرة مفسرة.

ويقدم التفسير الجغرافي جوابا عن السؤال: لماذا؟ وذلك بإبراز العوامل المسؤولة عن توزيع أو توطين أو حركة أو شكل الظاهرة الجغرافية، ويتم عبر استخلاصه من بيانات تقدمها الخريطة موضع الاشتغال أو استخلاصه من بيانات تقدمها دعامات أخرى أو بالبحث عن العوامل المفسرة انطلاقا مما تمت دراستها في وحدات سابقة أو من البيئة المحيطة.

يمر التفسير عبر الخطوات التالية:

- جرد العوامل المفسرة الظاهرة أو الكيان المدروس: طبيعية/ تقنية/بشرية/ تنظيمية.
- وصف خصائص هذه العوامل المفسرة.
- ربط علاقات التفسير بالوصف: مقارنة خصائص الظاهرة المدروسة بطبيعة العوامل المفسرة لها، وابراز العلاقة بينهما، مع إبراز التفاعلات بين الظواهر المفسرة والمفسرة.

الخطوة الر ابعة-التعميم، يتحقق عن طريق:

- القيام باستنتاجات مترتبة عن الظاهرة الممثلة على الخريطة.
- مقارنة الظواهر الممثلة في الخريطة بأخرى مماثلة: مقارنة بين خريطتين (التباري.2016، ص 36)

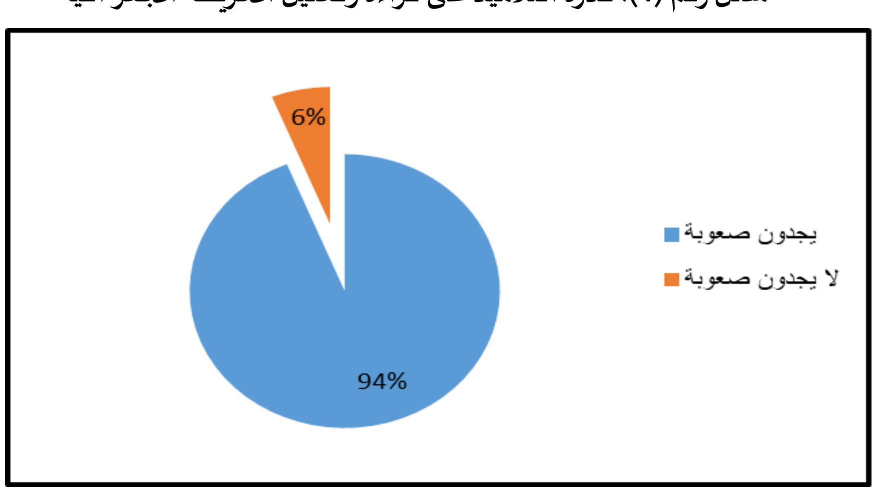
2. النتائج والمناقشة

يواجه التلاميذ والتلميذات إكراهات متعددة في قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية سواء في مرحلة بناء الدروس أو أثناء الفروض، خاصة إذا كانت الخريطة الجغرافية من بين الاختبارات كوثيقة للقراءة والتحليل، وتتجلى مظاهر ذلك فيما يلي:

1.2. مظاهر التعثر في قراءة وتحليل الخريطة الجغر افية

يتبين من خلال الاستمارة الميدانية أن نسبة كبيرة من التلاميذ يجدون صعوبة في استثمار الخريطة الجغرافية حسب آراء الأساتذة، حيث أن 94% من أفراد العينة المبحوثة يقرون بوجود متعلمين يعانون ضعفا في التعامل مع الخريطة الجغرافية (الشكل رقم 1).

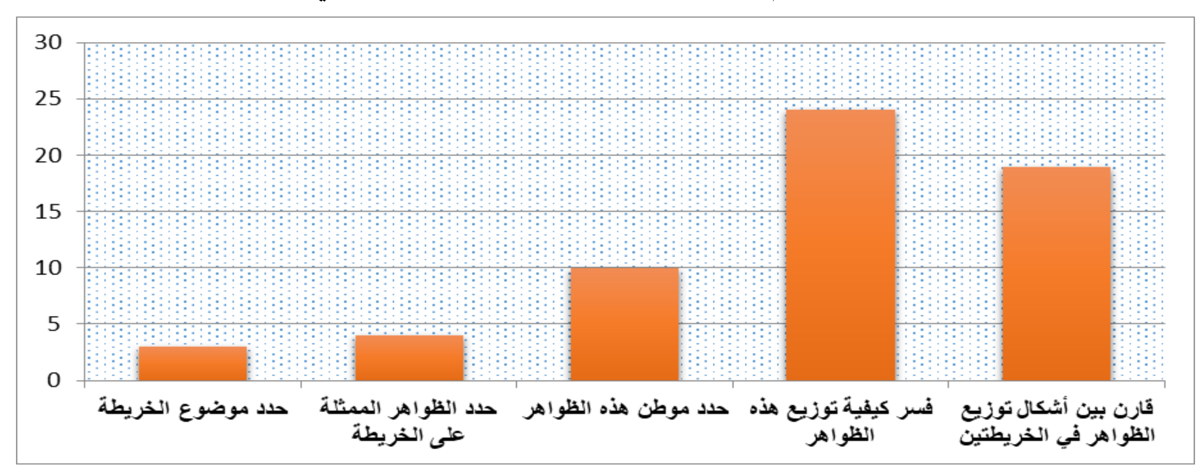
شكل رقم (1): قدرة التلاميذ على قراءة وتحليل الخريطة الجغر افية



المصدر: الاستمارة الميدانية، 2022

كما حاولنا تسليط الضوء على الأسئلة التي يجد فيها التلاميذ والتلميذات الصعوبة، ومن هنا يمكن معرفة السبب وراء ضعف قراءة وتحليل التلاميذ للخريطة حسب رأي الأساتذة، كما يتضح من خلال الشكل رقم (2) أن الأسئلة المتعلقة بالتفسير والمقارنة، تأخذ الحيز الأكبر ضمن الأسئلة التي يجد فيها التلاميذ صعوبة في التعامل مع الخريطة الجغرافية، حيث إن من بين 60متعلم وجدنا 24 متعلما يجدون صعوبة في أسئلة التفسير والمقارنة، بينما من أصل 60 نجد أن 19 من التلاميذ والتلميذات يجدون صعوبة وبشكل كبير في سؤال المقارنة بين توزيع الظواهر في خريطتين، وهو ما يزكيه آراء الأساتذة .

شكل رقم (2): قدرة التلاميذ على قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية



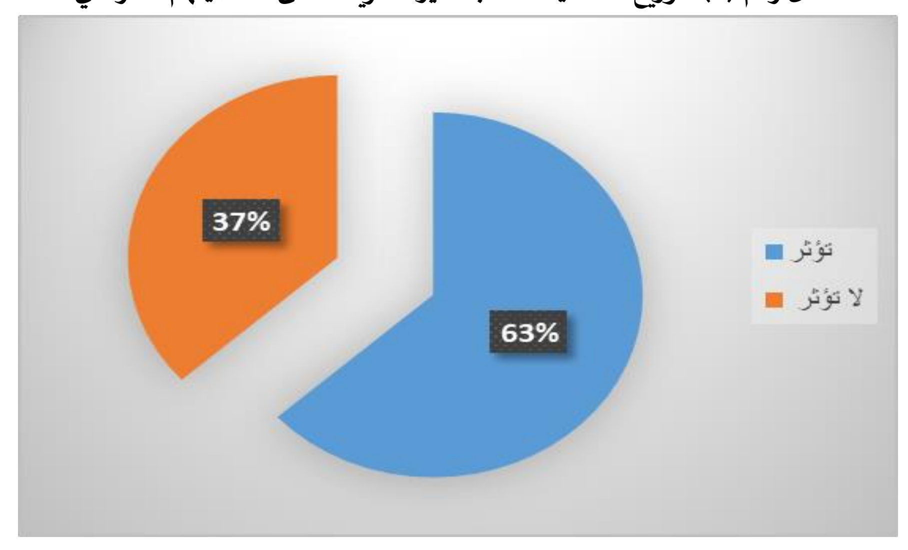
المصدر: الاستمارة الميدانية، 2022

يتضح من خلال هذا الشكل رقم (2)، أن هناك شبه إجماع بين الأستاذين حول طبيعة الأسئلة التي يجد فيها التلاميذ صعوبة في تحليل الخريطة الجغرافية، حيث أن معظم الأستاذين ربطوا الصعوبة بالأسئلة المتعلقة بالتفسير والمقارنة.

2.2. مظاهر التعثر التلاميذ في التعامل مع أسئلة الخريطة الجغرافية في فروض المراقبة المستمرة

يتضح لنا من خلال الشكل رقم (3)، أن أزيد من نصف أفراد العينة تؤثر الخريطة على تحصيلهم الدراسي في مادة الاجتماعيات بشكل سلبي بنسبة 63%، في حين أن 47% من التلاميذ لا تؤثر الخريطة على مستواهم الدراسي، ويعود ذلك أساسا إلى كون نسبة لا يستهان بها من التلاميذ تواجههم صعوبات في التعامل مع أسئلة قراءة وتحليل الخريطة خلال عمليات التقويم (المراقبة المستمرة).

شكل رقم (3): توزيع التلاميذ حسب تأثير الخريطة على تحصيلهم الدراسي

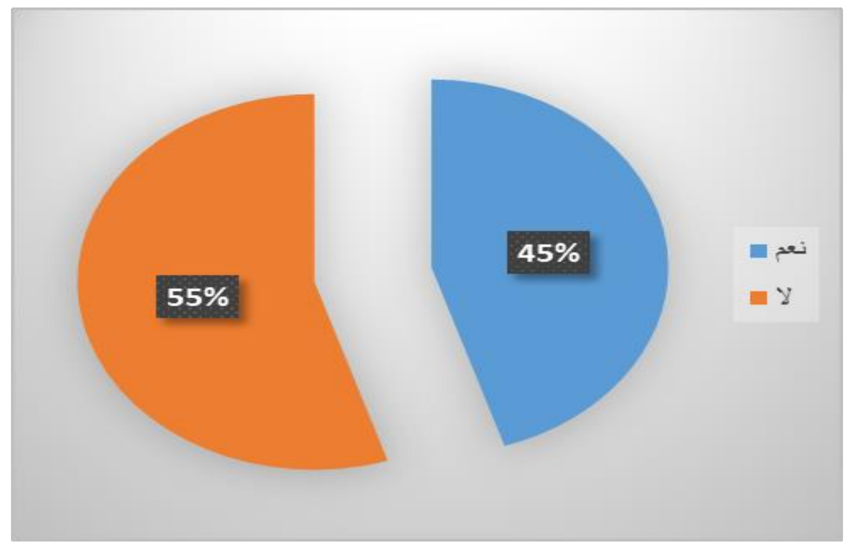


المصدر: الاستمارة الميدانية، 2022

من خلال قراءتنا للاستمارة الميدانية، يظهر أن % 45 فقط من أفراد العينة يحسنون التعامل مع أسئلة الخريطة الجغرافية في المراقبة المستمرة، بينما النسبة المتبقية وهي % 55 لا يحسنون الإجابة (الشكل رقم 4)، وهي نسبة تبدو إلى حد ما

مرتفعة، مما يفسر ضعف التحصيل الدراسي للمتعلمين في مكون الجغرافيا، وهذا ما يزكه الأساتذة في أجوبتهم حول قدرة التلاميذ على التعامل مع الخريطة الجغرافية في فروض المراقبة المستمرة.

شكل رقم 4: توزيع التلاميذ والتلميذات حسب قدرتهم على التعامل مع أسئلة الخريطة الجغرافية في المراقبة المستمرة



المصدر: الاستمارة الميدانية، 2022

ويظهر كذلك أن نسبة ليست بالهينة من الذين يستعصي عليهم الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالخريطة الجغرافية، حيث وصلت نسبتهم 71% من مجموع العينة المستجوبة، ويوضح الشكل رقم (5) عدد التلاميذ والتلميذات الذين حصلوا على معدل في الاجتماعيات في السنة الفارطة.

شكل رقم (5): توزيع التلاميذ حسب قدرتهم على التعامل مع أسئلة الخريطة الجغرافية في المراقبة المستمرة حسب الأساتذة



المصدر: الاستمارة الميدانية، 2022

كما يتضح كذلك أن % 64 من الفئة المستهدفة يحصلون على المعدل في مادة الاجتماعيات، في مقابل 36% يحصلون على أقل من المعدل (شكل رقم 6)، وانطلاقا من هذه المعطيات يتضح مدى تأثير الخريطة الجغرافية باعتبارها تشكل جزءا مهما من عناصر التقويم في مادة الاجتماعيات على مستوى التحصيل الدراسي.

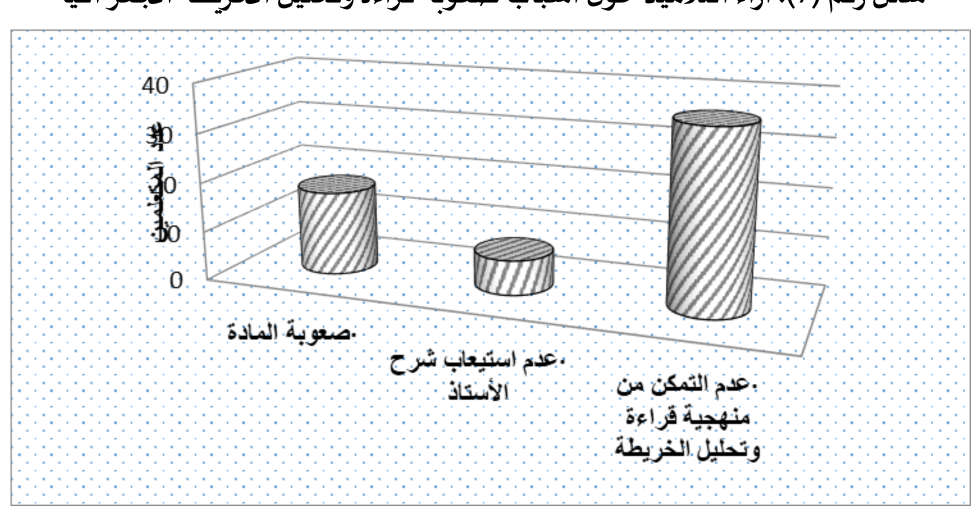
شكل رقم (6): توزيع التلاميذ حسب الحصول على المعدل في مادة الاجتماعيات

المصدر: الاستمارة الميدانية، 2022

3.2.أسباب التعثر الدراسي لدى التلاميذ في قراءة وتحليل الخريطة الجغر افية

تتعدد أسباب التعثر في قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية لدى التلاميذ، وفي ارتباط مع الأشكال السابقة، يظهر لنا وبشكل ملموس من خلال الشكل رقم (7) أن عدم تمكن التلميذ من المنهجية تشكل أهم عائق لدى التلاميذ في قراءة وتحليل الخريطة، إذ أن 36 من بين 60 متعلم يؤكدون أن عدم التمكن من المنهجية أهم حاجز يحول دون وصفهم وتحليلهم للخريطة بشكل جيد، مما يؤثر على مستواهم الدراسي ونتائجهم، ويمكن تأويل هذه النسبة من خلال أراء الأساتذة حول توظيفهم لمنهجية واضحة للتحليل الخريطة الجغرافية.

شكل رقم (7): آراء التلاميذ حول أسباب صعوبة قراءة وتحليل الخريطة الجغر افية



المصدر: الاستمارة الميدانية، 2022

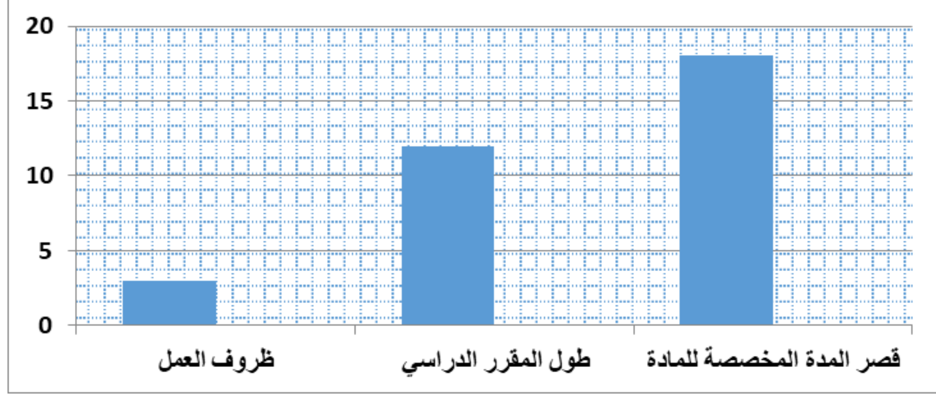
ونلاحظ، أن توظيف منهجية تحليل الخريطة غائب خاصة فيما يتعلق بأسئلة التفسير والمقارنة، ذلك أن اغلب الأساتذة أشاروا من خلال الاستمارة إلى أن أغلب التلاميذ لا يحسنون التعامل مع أسئلة تحليل الخريطة الجغرافية في الممارسة الفصلية او في المراقبة المستمرة، وهذا راجع بالأساس إلى العراقيل التي تحول دون تمكن الأساتذة من تطبيق الخطوات المنهجية الخاصة بالخريطة (شكل رقم 8)، فبالنظر إلى اجابات الأساتذة المتعلقة بالمنهجية التي يتم توظيفها في انجاز الخريطة الجغرافية في الممارسة الفصلية، لاحظنا أن أغلب الأساتذة يقتصرون فقط على الأسئلة البسيطة الخاصة بالفهم، من قبيل تحديد موضوع الخريطة، وتحديد الظواهر الممثلة عليها، في حين نادرا ما يلجئون إلى تفسير هذه الظواهر ومقارنتها بظواهر أخرى ممثلة على خرائط أخرى، الشيء الذي يحول دون امتلاك التلاميذ لمهارة تحليل وتفسير الخريطة ،ومن تم تعثرهم في توظيفها والتأثير على تحصيلهم الدراسي.

شكل رقم (8) : آراء الأساتذة حول منهجية توظيف الخريطة الجغر افية في الممارسة الفصلية

المصدر: الاستمارة الميدانية، 2022

بالإضافة إلى هذه العوامل، هناك عوامل أخرى تقف حجرة عثرة في وجه الاستغلال الأمثل لمنهجية قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية، كما هي مبينة في الشكل رقم (9)، يبدو أن أبرز العراقيل التي تحول دون اتباع الخطوات المنهجية في توظيف الخريطة الجغرافية خلال الممارسة الفصلية، يتجلى في قصر المدة المخصصة للمادة وطول المقرر الدراسي، وهذا ما يؤكده جل أفراد العينة المستهدفة، ذلك أن ساعة واحدة لمكون الجغرافيا في الأسبوع غير كافية، ولا تسمح بتطبيق هذه الخطوات، فان التزم بها الأستاذ او الأستاذة لن يتمكن من إتمام الدرس، وستستنزف معظم الوقت المخصص للحصة، إن لم يكن كله، الأمر الذي يفسر اقتصار الأستاذين في التعامل مع الخرائط الجغرافية خلال العملية التعليمية التعلمية على وصف الظاهرة والاستغناء في غالب الأحيان على ابراز الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة، وكذا استخلاص المقارنة.

شكل رقم (9) : العراقيل التي تحد من تطبيق الخطوات المنهجية في توظيف الخريطة الجغرافية.



المصدر: الاستمارة الميدانية، 2022

4.2 الحلول المقترحة

بعدما تعرفنا على مظاهر وأسباب صعوبة قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية لدى التلاميذ والتلميذات انطلاقا من الممارسة الفصلية، وما تضمنته استمارة البحث المتعلقة بالتلاميذ، كذلك الأسئلة الموجهة للأساتذة والمرتبطة باقتراح حلول لتجاوز هذه الصعوبات يمكن تلخيصها كالاتي:

- تخصيص حصص للتمرن على منهجية قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية.
- التركيز على الجانب المنهجي والعملي في بناء الدرس انطلاقا من تحليل الخريطة الجغرافية من طرف التلاميذ وبتوجيه من الأستاذ.
- التدرج في إتباع منهجية تحليل الخريطة الجغرافية ابتداءً من مستوى الأولى إعدادي.
- التقليص من حجم المقرر الدراسي.
- اعتماد خرائط بسيطة تتلاءم مع المستوى الإدراكي للمتعلمين، وتجاوز الحشو العشوائي الارتجالي للوثائق الذي لا فائدة منه بشكل عام، والخرائط بشكل خاص، مع تجاوز الكم الكبير للدروس الذي لن يجدي نفعا مع قصر الزمن المخصص لكل درس.

أ-تجريب الحلول المقترحة

- **حصة تقديمية لخطوات تحليل الخريطة**

قمنا هنا بإجراء حصة داعمة للمستوى الثالثة إعدادي حول منهجية استثمار الخريطة الجغرافية (صورة رقم 1)، حيث سلطنا الضوء على الخطوات المنهجية لقراءة وتحليل الخريطة وفقا للمنهج الجغرافي الذي يستند على الوصف ثم التفسير والتعميم، واستمرت الحصة لمدة ساعة.



صورة رقم (1): عمليات عرض منهجية تحليل الخرائط، والخريطة الجغرافية المراد الاشتغال عليها



المصدر: تصوير شخصي، 2022

- **الخريطة الطبيعية والبشرية لدول المغرب العربي كنموذج للتطبيق**

بعد أن عرضنا للخطوات المنهجية لتحليل الخريطة الجغرافية، ارتأينا ان نأخذ خريطة جغرافية ونكلف التلاميذ والتلميذات وعددهم 30 فردا بتطبيق الخطوات المنهجية لقراءتها وتحليلها، وأخذنا مثال الخريطة الطبيعية للمغرب العربي التي توجد في الصفحة 83 من كتاب التجديد في الاجتماعيات للمستوى الثالث إعدادي، ووصلت المدة التي خصصت للتحليل قرابة ساعة كاملة. وهنا أدرجنا مجموعة من الأسئلة، وتتعلق بتحيد موضوع الخريطة، وتحديد الظواهر الممثلة عليها، وكذا موطن هذه الظواهر، وتفسير كيفية توزيع هذه الظواهر، ثم المقارنة بين أشكال توزيع الظواهر في الخريطتين الطبيعية والبشرية للمغرب العربي.

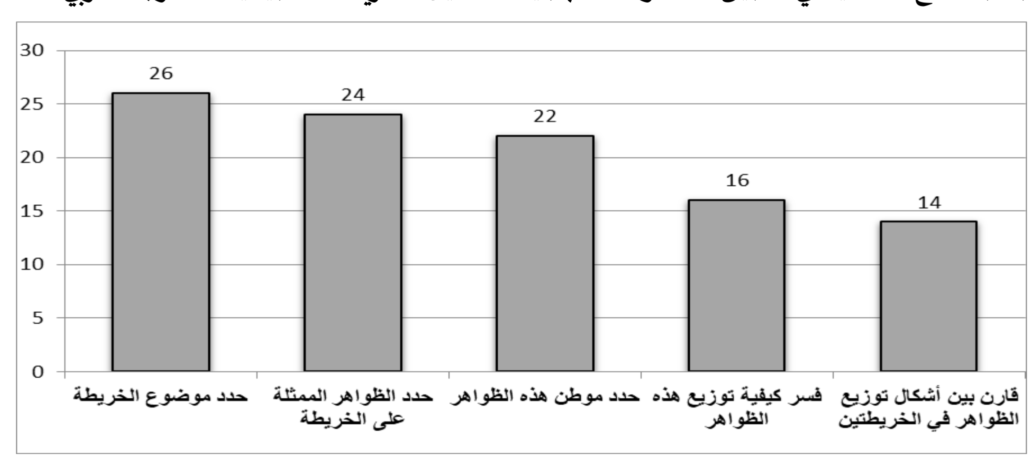
خريطة رقم (1): الخريطة الطبيعية للمغرب العربي

المصدر: كتاب التجديد في الاجتماعيات للمستوى الثالثة إعدادي، ص، 83

ب-استخلاص النتائج المحققة

من العمل الميداني اتضح أن مستوى التلاميذ قد عرف تحسنا ملموسا، بعد معرفتهم بالخطوات المنهجية لتحليل الخرائط الجغرافية التي قدمت لهم في حصة دعم، ونستنتج أن هناك تحول ملحوظ من حيث الاجوبة، حيث تطور عدد التلاميذ الذين استطاعوا الإجابة على سؤال تفسير الظواهر الجغرافية الموطنة في الخريطة (شكل رقم 10)، حيث وصل عددهم إلى 16 فردا، وإذا ما قمنا بمقارنة هذه النتيجة مع أجوبتهم على أسئلة الاستمارة وأيضا أجوبة الأساتذة، حول قدرتهم على الإجابة على سؤال تفسير انتشار الظواهر الجغرافية في الخريطة نجد أنه تحسن، لكون 27 فردا عبروا عن صعوبتها، وهذا ما نلمسه إذا عدنا إلى الشكليين رقم 2 ورقم 3 ، ونلمس أيضا تحسن على مستوى قدرتهم على الإجابة على سؤال المقارنة.

شكل رقم (10): نتائج التلاميذ في تطبيق الخطوات المنهجية للتحليل الخريطة الطبيعية للمغرب العربي



المصدر: الاستمارة الميدانية، 2022

ج-الاكراهات التي بقيت بعد تجريب الحلول

يمكن إجمال الصعوبات والعراقيل التي بقيت بعد تجريب الحلول التي أدرجناها، أن قسم واحد من المستوى الثالث إعدادي من استفاد من حصة الدعم الخاصة بالتعرف على خطوات المنهجية لقراءة وتحليل الخريطة الجغرافية من أصل 16 قسما آخر بالمستويات الثلاثة، وأيضا استغراق ساعة كاملة في شرح الخطوات مما جعلنا نبرمج حصة دعم أخرى لتطبيق الخطوات المنهجية، والتي استغرقت هي أيضا ساعة كاملة لجمع وتحليل أجوبة التلاميذ.

ويمكن الاشارة أيضا إلى أننا قمنا بتقديم المساعدة لبعض التلاميذ الذين استعصى عليهم الإجابة على سؤالي التفسير والمقارنة، مما فوت عليهم حلها بشكل فردي، مما استغراق منا وقت إضافي، وبالتالي استحالة تطبيق الخطوات المنهجية في حصة واحدة إن كانت هنالك دعامات ديداكتيكية أخرى.

3-خاتمة وتوصيات الدراسة

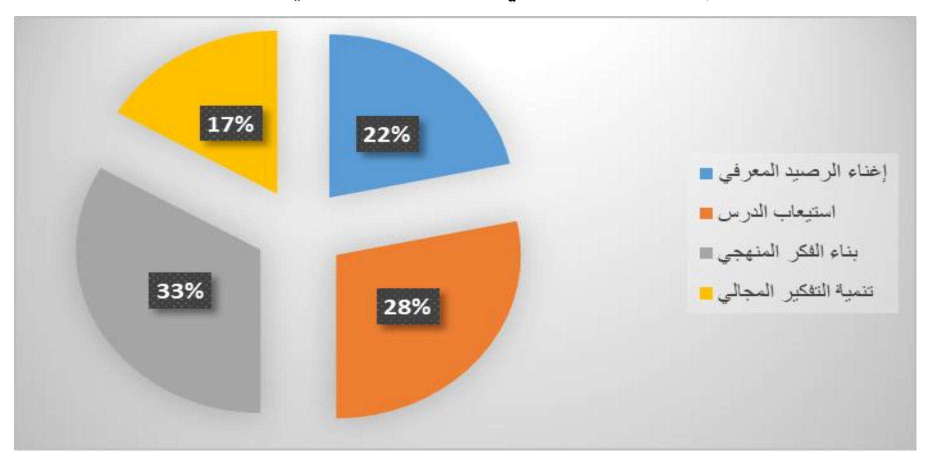
تعتبر الدعامات الديداكتيكية في مادة الاجتماعيات وفي غيرها من المواد من الوسائل الضرورية في عملية التدريس، إذ لا يمكن إعداد وبناء أي درس بدون اعتماد هذه الدعامات المتنوعة التي يتطلب استثمارها الاعتماد على منهجية محددة ودقيقة، لذلك فإن توظيف هذه الدعامات الديداكتيكية وخاصة الخريطة الجغرافية التي تعد من الوسائل التعلمية الأكثر استعمالا في مادة الجغرافيا لارتباطها بطبيعة المادة ولأهميتها الديداكتيكية التي تضمن المشاركة الفعلية للمتعلم في بناء تعلماته.

وبالتالي أصبح لزاما على كل أستاذ أن يوظف الخطوات المنهجية لقراءة وتحليل الخريطة الجغرافية، من أجل تحقيق الكفايات المنهجية والمعرفية والاستراتيجية والتكنولوجية والفكرية، ولا ننسى أيضا أن توظيف التكنولوجيا خاصة الخرائط الرقمية كفيل بتحقيق الأهداف المرجوة من توظيف الخريطة في الدرس.

على ضوء هذه الدراسة التي عالجت صعوبة التعامل مع الدعامات الديداكتيكية "الخريطة الجغرافية نموذجا"، تمكنا من التعرف على الأسس النظرية لاستغلال هذه الوسيلة وأهميتها الديداكتيكية، كما مكنتنا الدراسة الميدانية من الوقوف على واقع توظيفها في الممارسة الفصلية، في هذا الصدد ارتأينا أن نقدم مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تنير الطريق لاستغلالها الأمثل والفعال، لتجاوز العقبات التي تواجه كل من التلاميذ والأستاذين على السواء، وتساهم في تحقيق جودة التعليم، وهي على الشكل التالي:

- الالتزام بالخطوات المنهجية خلال التعامل مع الخرائط الجغرافية، حتى يتمكن التلاميذ من اكتساب الخطوات المنهجية؛
- تبيان أهمية الخريطة الجغرافية وطرق استثمارها، وهذا ما نلمسه من خلال إجابات التلاميذ والتلاميذ، وهذا ما استطاع التلاميذ الإجابة عليه في أسئلة الاستمارة، والشكل التالي يوضح هذا الامر.

شكل رقم (11) : الأهمية التي أولها التلاميذ للخريطة الجغر افية.



المصدر: الاستمارة الميدانية، 2022

- ضرورة تخصيص حصص تطبيقية للتدرب على منهجية قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية داخل الفصل؛
- تقليص عدد الدروس لتفادي مشكل طول المقررات الدراسية وضيق الوقت، وما يترتب عنهما من الاقتصار فقط على وصف الخرائط لبناء التعلمات أثناء العملية التعليمية التعلمية، دون إعطاء أهمية لباقي خطوات تحليل الخريطة الجغرافية؛
- عدم الاقتصار على الخرائط الموجودة في الكتاب الأستاذي، وإحضار الخرائط الجدارية، والموارد الرقمية، تكون أكثر دلالة على الحدث المدروس بمعاصرتها له، أو قربها منه زمنيا، ليكتسب أهميته العلمية، وهذا ما استنتجناه من خلال إجابة كل من التلاميذ والتلميذات حول إدماج التكنولوجية في عرض الخرائط لما له من أثر ايجابي على الاستيعاب وتوظيف الخطوات المنهجية بسلاسة وتدرج.

قائمة المصادروالمراجع

- **البرجاوي مصطفى، (2014)**، تدريس الجغرافيا بالكفايات وأثر المقاربة التطبيقية في تطويرها، وأثر المقاربة التطبيقية في تطويرها: مستوى الجذع المشترك نموذجا مقاربة تربوية-تقويمية تم الاسترجاع من الرابط التالي: https://www.alukah.net/library/0/74345/#ixzz5ZayhilBe تاريخ الزيارة 2022/04/15.
- **التباري النباري،(2016)**. كفايات التأهيل المهني، الدار العالمية للكتاب.
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بمادتي التاريخ والجغرافيا بسلك الثانوي التأهيلي، 2007. إصدار وزارة التربية الوطنية المغربية.
- **الجيلالي الدباجي (2015)** كيفية انجاز مشروع البحث التربوي لنهاية التكوين، مجزوءة منهجية البحث التربوي، مركز تكوين مفتشي التعليم،
- دليل الأستاذ: التجديد في الاجتماعيات للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، 2005الطبعة الأولى، دار التجديد للنشر
- **شهبون عبد الرحمان (2017)** الدعامات الديداكتيكية المرتبطة بالتكنولوجيا الحديثة" وتدريس التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي :نموذج المضمون الرقمي : أية قيمة مضافة ؟ تم الاسترجاع من الرابط التالي: https://anfasse.org/e-cle/yxqr9294778/7360.html تاريخ الزيارة 2022/04/10 .
- **كتاب التلميذ (2018)**، التجديد في الاجتماعيات المستوى الثالثة إعدادي، طبعة 2018، وزارة التربية الوطنية المغربية.
- **محمد بريان حسن بنحليمة، عبد الله العوينة، (1982)**. قراءة وتحليل للخرائط الطبوغرافية، منشورات اللجنة الوطنية المغربية الجغرافية.
- **المصطفى الخصاضي، (2001)**. قضايا ابستمولوجية وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافية، 2001. دار الثقافة، ط1. ص213.
- **المصطفى الخصاضي**، (2012)، تدريس التاريخ والجغرافيا (حقل الجغرافيا)، المرجعية الفكرية والممارسة الديداكتيكية، دار النشر إفريقيا الشرق –المغرب-، عدد الصفحات، 167.

الملحقات



استمارة موجهة لأساتذة مادة الاجتماعيات | انجاز الاستاذ: عبدلاوي عبدالاله

السادة الأساتذة ألتمس منكم المساعدة لتعبئة هذه الاستمارة قصد إنجاز مقال علمي حول موضوع

صعوبة تعامل التلاميذ مع الدعامات الديداكتيكية بالتعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب "الخرائط الجغرافية نموذجا"

رقم الاستمارة:..... .... التاريخ: ..../... ../...... ... المؤسسة...

1. هل ترى أن الخريطة الجغرافية في الكتاب الأستاذي تتلاءم مع مستوى التلميذات والتلاميذ نعم ☐ لا ☐
2. هل يرعى الجانب المنهجي والجمالي اثناء وضع الخرائط الجغرافية بالكتاب الأستاذي نعم ☐ لا ☐
3. استغلال الخريطة الجغرافية الموجودة في الكتاب الأستاذي: جميع الخرائط ☐ انتقاء البعض منها ☐
4. مشاركة التلاميذ في تحليل الخريطة الجغرافية: يشاركون ☐ لا يشاركون ☐
5. مدى قدرة التلاميذ على قراءة الخريطة الجغرافية: يجدون صعوبة ☐ لا يجدون صعوبة ☐
6. أشكال استغلال الخريطة الجغرافية: التمهيد لأثارة انتباه التلاميذ ☐ بناء الدرس ☐ التقويم ☐
7. العراقيل التي تحد من تطبيق الخطوات المنهجية في توظيف الخريطة الجغرافية:
   - ظروف العمل ☐
   - طول المقرر الدراسي ☐
   - قصر المدة المخصصة للمادة ☐
8. منهجية توظيف الخريطة الجغرافية في الممارسة الفصلية:
   - ❖ تحديد موضوع الخريطة نادرا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐
   - ❖ تحديد الظواهر الممثلة على الخريطة نادرا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐
   - ❖ تصنيف الظواهر وتوطينها نادرا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐
   - ❖ تحديد العوامل المفسرة لتوزيع الظواهر الممثلة على الخريطة نادرا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐
   - ❖ مقارنة الظواهر الممثلة في الخريطة بأخرى مماثلة نادرا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐
9. تعامل التلاميذ مع أسئلة تحليل الخريطة الجغرافية في المراقبة المستمرة:
   - ❖ يحسنون الإجابة ☐
   - ❖ لا يحسنون الإجابة ☐
10. هل سبق لك استخدام الخريطة الجغرافية الرقمية في الدرس نعم ☐ لا ☐
11. هل لاحظت تحسن في استيعاب التلميذات والتلاميذ للمعطيات الجغرافية في توظيف الخريطة الرقمية نعم ☐ لا ☐
12. حلول مقترحة حول كيفية تجاوز الصعوبات التي تحول دون تعامل التلاميذ مع الخريطة الجغرافية

....

....

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية

استمارة خاصة بالتلاميذ والتلميذات	انجاز الأستاذ: عبدلاوي عبدالاله

رقم الاستمارة: .... التاريخ: ..../........../......... المؤسسة: الجنس :ذكر ☐ أنثى ☐

1.أهمية الخريطة الجغرافية:

- إغناء الرصيد المعرفي ☐
- استيعاب الدرس ☐
- بناء الفكر المنهجي ☐
- تنمية التفكير المجالي ☐

2.هل حصلت السنة الماضية على المعدل في مادة الاجتماعيات :نعم ☐ لا ☐

3.هل تحسن التعامل مع أسئلة الخريطة الجغرافية في المراقبة المستمرة :نعم ☐ لا ☐

4.هل تؤثر الخريطة الجغرافية على تحصيلك الدراسي :نعم ☐ لا ☐

5.ماهي الأسئلة التي تجد فيها صعوبة:

- حدد موضوع الخريطة ☐
- حدد الظواهر الممثلة على الخريطة ☐
- حدد موطن هذه الظواهر ☐
- فسر كيفية توزيع هذه الظواهر ☐
- قارن بين أشكال توزيع الظواهر في الخريطتين ☐

6.أسباب صعوبة قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية:

- صعوبة المادة ☐
- عدم استيعاب شرح الأستاذ ☐
- عدم التمكن من منهجية قراءة وتحليل الخريطة ☐

7. ما هو المناسب بالنسبة لك (ي) هل الخريطة الموجودة في الكتاب الأستاذي ☐ الخريطة الرقمية ☐

8حلول مقترحة لتجاوز الصعوبات التي تواجهك عند قراءة وتحليل الخريطة الجغرافية:

فعّالية برنامج إرشادي علاجي في خفض مستوى القلق الإجتماعي عند المراهقين الأيتام

The effectiveness of a therapeutic program in reducing social anxiety in adolescents orphans

سماح حسن رمضان[1]

Samah Hassan Ramadan

جامعة القديس يوسف في بيروت، لبنان | Université Saint-Joseph de Beyrouth, Lebanon

Samah.ramadan1@hotmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/04/27	2022/05/29	2022/06/04

DOI: 10.17613/wxnk-4d93

ملخص

هدفت الدراسة إلى البحث في مسألة مدى فعّالية برنامج قائم على العلاج المعرفي السلوكي لخفض مستوى القلق الاجتماعي عند المراهقين الأيتام في المؤسسات الرعائية في لبنان من خلال تطبيق برنامج إرشادي مُعد لهذا الهدف، حيث تم تسليط الضوء على موضوع القلق الاجتماعي من خلال عرض مظاهره وتفسيره إنطلاقًا من نظريات النمو والتعلم، إضافة إلى الإسهاب في الحديث عن واقع المؤسسات الرعائية في لبنان والتطرّق إلى تعريف المراهقة وأنواعها وأبرز خصائصها كمرحلة عمرية. اتّبعنا المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة نظرًا لملاءمته لطبيعتها، واختبار ليبويتز للقلق الاجتماعي، وبرنامج إرشادي كأدوات للدراسة. تكوّنت عينيّة الدراسة من 78 مراهقًا ومراهقة بين عمر 11 و 18 سنة تم تقسيمهم إلى عينية ضابطة وأخرى تجريبية.

وبعد المعالجة الإحصائيّة للبيانات المحصّلة، توصّلت الدراسة إلى أن المراهقة مرحلة حرجة في حياة الفرد، نظرًا للتغيّرات التي تطرأ على النمو في مختلف الجوانب الفيزيولوجيّة، والانفعالية، والعقليّة، والاجتماعيّة. كما تبيّن لنا إنّ الرعاية المؤسساتية البديلة المتاحة أمام الأطفال فاقدي الرعاية، في لبنان لها جوانب كثيرة تحتاج إلى تحسين سيما في موضوع المتابعة النفسية للأطفال. وتمّ التوصل إلى ان مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقين المتواجدين في المؤسّسات الرعائيّة هو بمستوى مرتفع على مقياس ليبويتز. وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي العلاجي، أظهر المراهقون في العينية التجريبية انخفاضًا في القلق الاجتماعي، وبالتالي فإن العلاج المعرفي السلوكي أثبت فعاليته في علاج بعض المشاكل وتعديل بعض السلوكيّات.

الكلمات المفتاحية: المراهقة، القلق الإجتماعي، العلاج المعرفي-السلوكي.

Abstract

The study aimed to determine how cognitive-behavioral therapy (CBT) can help in reducing the social anxiety of adolescents orphans in welfare institutions in Lebanon. In

[1] أستاذة جامعية، جامعة الآداب والعلوم اللبنانية (USAL)، كلية التربية

this Context, Social Anxiety is a health condition. It is an intense, persistent fear of being watched and judged by others. This fear can affect work, school, and other day-to-day activities. To test the hypothesis that Social Anxiety could be improved with CBT, we applied a therapeutic program to a sample consisting of 78 male and female adolescents orphans between the ages of 11 and 18 years who lived in a welfare association and were divided into control and experimental groups.

We follow the quasi-experimental in this study to estimate the causal impact of the intervention. As tools, we made a Liebowitz pre-and post-test for social anxiety. After analyzing the data, the study concluded that welfare institutions in Lebanon have many aspects that need improvement, especially in following up on the mental health of children and adolescents. We also found that social anxiety among adolescents in welfare institutions is high on the Liebowitz scale. Finally, the results showed an effect of the CBT program, and the social anxiety decreased.

Keywords: Adolescence, Social Anxiety, CBT

مقدمة

تُعتبر الأسرة واحدة من أقدم المؤسّسات الاجتماعيّة التربوية، ولا يزال دورها منوطًا في تعليم وتهذيب الأطفال والإشراف على نموّهم وتكوين شخصيّاتهم وتوجيه سلوكهم، وقد يكون من الصعب أن تأخذ دور الأسرة مؤسّسة رعائية من حيث قدرتها على العطاء، والحب، وتحقيق الشعور بالأمن، والاستقرار، والتقدير، والاحترام، والثقة بالنّفس والآخرين.

وتُعدّ المراهقة من أدقّ المراحل التي يمرّ بها الإنسان خلال فترة نموّه، إذ تتّسم بالتجدّد المستمرّ والتبدّلات المفاجئة، وقد يكون مكمن أهمّيتها باعتبارها المرحلة الانتقاليّة بين الطفولة والرشد، إذ تبدأ بها التغيّرات الفيزيولوجيّة والفكريّة والاجتماعيّة والانفعاليّة ممّا يؤدّي عادة إلى مشاكل تعود إلى طبيعة المرحلة بحدّ ذاتها، وإلى المجتمع الذي لا يدرك في كثير من الأحيان كيفيّة التصرّف مع المراهق، كطفل أم كراشد.

ومع حساسيّة هذه المرحلة العمرية، قد يتعرّض الأطفال إلى صدمات تزيد تلك المرحلة تعقيدًا وصعوبة، ومنها وجود ضغوطات بيئيّة قسريّة، كفقدانه الرعاية الأسريّة سواء أكان ذلك يتمًا أم إهمالًا، هذا الأمر الذي قد يؤدّي في كثير من الأحيان إلى تواجد المراهق في مؤسّسات رعائيّة تُعنى به حتّى انتهائه من المرحلة الثانويّة.

ولا يخفى على أحد حاجة المراهقين للشعور بالأمان، وأن يعرفوا ما هو متوقّع منهم، وبالتالي يُوكل إلى القيّمين والمسؤولين عن تربيته تعزيز ذلك، سواء من خلال وضع القواعد الواضحة للتعامل سيما بين المراهقين الأقران وتدريبهم على التواصل السليم، والمعاملات الاجتماعيّة وغيرها.

إنّ اهتمامات مؤسّسات الرعاية يرتكز عادة على القيام بالإجراءات الروتينيّة وتقديم الخدمات التي تُلبّي الحاجات الأساسيّة سيما المأكل والملبس وعدم اهتمامها بالمجمل بحاجاتهم الانفعالية، وقد يظهر افتقارها في بعض الأحيان إلى خطّة توضح لمقدّمي الرعاية الأسس التربويّة والنفسيّة الواجب اتّباعها في التعامل مع المراهقين، كذلك إلى تدريبهم ضمن برامج تؤهّلهم لمرحلة الشباب بعد مغادرة المؤسسة الرعائية.

أولاً: تحديد الموضوع

الأسرة منظومة إجتماعيّة يتأثّر بها الطفل منذ ولادته، فيها يتعلّم اللّغة والعادات والقيم والاتّجاهات، ولعلّها البيئة الأهمّ المسؤولة عن الرعاية من خلال اشباع حاجاته الماديّة والنفسيّة والاجتماعيّة، فيشعر من خلال ذلك بالأمن والمحبة والاطمئنان، كما يصبح بذلك أكثر توافقًا مع نفسه والآخرين.

والتنشئة السويّة تقتضي معايشة الطفل لوسط أسري سليم بوجود الوالد والوالدة في جوّ مشبع بالحب والعطف والأمان.

فحرمان الطفل من الرعاية الأسريّة قد يؤدي إلى انعكاسات سلبيّة على نموّه، حينها يوكل إلى المؤسّسات الرعائيّة تعويض الأطفال والمراهقين ما حُرموا منه.

يواجه حينها هؤلاء الأطفال واقعًا جديدًا وبيئة مختلفة، فكيف إذا ترافق هذا الواقع مع مرحلة المراهقة التي تعُتبر من المراحل الأساسيّة والمهمّة في حياة الإنسان والتي من خلالها يبدأ تكوين الهويّة ونموّها.

إنّ المراهقة مرحلة تحوّل كبير باتّجاه البناء والنماء، وتحمل هذه المرحلة مهامًا كبرى على مستوى تقبّل الجسد الذاتي وتوظيف طاقاته الناشئة توظيفًا فعالًا، وإنجاز علاقات جديدة وأكثر نضجًا مع رفاق السنّ والرغبة في دور اجتماعي مسؤول، وتطوير موقف في الحياة كما اكتساب منظومة من القيم والأخلاق (Zinbarg, 2008).

ومع ذلك غالبًا ما يصعب التعرّف على المراهقين الذين يعانون من اضطرابات نظرًا لأنّ معاناتهم عادة ما تحدث بصمت، فهم لا يبدون مختلفين عن أقرانهم، وقد لا يمارسون سلوكيّات خطيرة فيميلون إلى الهدوء والتجنّب، وقد يتمّ ملاحظة مشاكلهم من خلال تدنّي المستوى الدراسي، ولكن لا ينفي أنّ البعض قد يلجأ إلى طرق أكثر إزعاجًا وتدميرًا. (العلي، 2008)

كلّ تلك الأمور، من مرحلة عمريّة حرجة، والتواجد في مؤسّسة رعائيّة بعيدًا عن العائلة، قد تولّد لدى المراهق اضطرابات انفعاليّة وسلوكيّة لعلّ أكثرها انتشارًا هو "القلق" وما يتبعه من تأثّرات بالغة على المراهق سواء في المرحلة العمريّة الحالية، أو لاحقًا مع الوصول إلى مرحلة الرشد.

ومن أنواع القلق الذي من الممكن أن يصيب المراهقين "القلق الاجتماعي" أو ما يعرف بـ "الفوبيا الاجتماعيّة" حيث يمكن التماس مؤشّرات لديهم لا تقتصر على الانطوائيّة بل تتعدّاها إلى إمكانيّة ممارسة العنف على الآخرين وعدم القدرة على التواصل الفعّال، (العمرية، 2011) وهذا ينعكس أيضًا على مستوى تقدير الذات لديهم فقد نرى تدنيًا واضحًا لدى المراهق في إحساسه بقيمة ذاته وما الهدف من وجوده.

ولعلّ المراهقين في المؤسّسات الرعائيّة قد يعانون عمومًا أكثر من غيرهم من تحدّيات وصعوبات تتعلّق بعلاقاتهم الاجتماعيّة، مثل قلّة مهارات التواصل مع الآخرين، والانغلاق على الذات، وتدنّي مستوى الكفاءة الاجتماعيّة، إضافة إلى المشكلات النفسيّة والاجتماعيّة مثل الخوف، والخجل، وعدم المشاركة الاجتماعيّة، والانسحاب من الحياة، وسوء التكيّف مع ظروف المجتمع ممّا يعوقهم عن أداء أدوارهم الاجتماعيّة بشكل سليم وذلك نتيجة معيشتهم بعيدًا عن الأسرة وقد اثبتت عدة دراسات ذلك منها Fawzy. N, F., Fouad, A, 2009 و بيجاوي 2014، الفهد 2005 وغيرها.

لقد أظهرت تلك الدراسات أن الاطفال والمراهقين في المؤسسات الرعائية أكثر صعوبة على التكيّف الاجتماعي من أقرانهم.

وبالتالي تأتي دراستنا في محاولة لرصد مدى انتشار القلق الاجتماعي في المؤسّسات الرعائيّة، كما تطبيق برنامج إرشادي علاجي معرفي سلوكي لمساعدة المراهقين في تلك المؤسّسات أي المحرومين من الرعاية الأسريّة والذين يعانون من القلق الاجتماعي ومساعدتهم على اكتساب بعض المهارات الحياتيّة الاجتماعيّة والعاطفيّة الإيجابيّة بهدف دمجهم في المجتمع والحدّ من ابتعادهم عن مخالطة الآخرين.

يستهدف البرنامج المراهقين في المؤسّسات الرعائيّة التي تُعنى برعاية الأطفال من فترة المراهقة المبكرة (14-11 سنة) والمراهقة المتوسّطة (15 – 18 سنة)، أمّا أبرز المهارات الحياتيّة التي سيضمّها البرنامج فهي حلّ النزاعات، التواصل الفعّال، وإدارة المشاعر، واتّخاذ القرار، وحلّ المشكلات وتقدير الذات.

إنّ البرنامج الذي اعتمدناه مستند أساسًا إلى برنامج أجنبي في كتاب تحت عنوان

"Soigner l'anxiété sociale chez l'enfant et l'adolescent"

وهذا تحديد لأبرز المصطلحات:

- **القلق الإجتماعي**: هو اضطراب ونوع من المخاوف غير المبرّرة، تظهر عند قيام الشخص بالحديث أو عمل شيء أمام مجموعة من الناس، مثل المناسبات أو قاعات الدرس أو التقدّم لإلقاء كلمة، وفي المواقف التي يشعر فيها الشخص أنّه تحت المجهر وأنّ الكلّ ينظر إليه، فيخاف أن يظهر عليه الخجل أو الخوف أو أن يخطئ أو يتلعثم ممّا يؤدي به للارتجاف والخفقان وضيق التنفس وجفاف الحلق والتعرق... الخ. (George, Villemonteix،2015)
- **المراهق**: هو كل طفل بين 10 سنوات و18 سنة.
- **المراهقة**: عمليّة تحوّل وانتقال الطفل من نمط في العلاقات يتميّز بتبعيّة شبه كاملة للأسرة، وانحصار علاقاته إلى حدّ كبير ضمن نطاقها أو تحت مراقبتها ومسؤوليّتها المباشرة إلى نمط مختلف يتميّز بتوسّع نطاق العلاقات والمرجعيّات وبتخفيف متدرّج في علاقة التبعيّة باتّجاه الإستقلاليّة (منظّمة انقاذ الطفل)

وهي بذلك مرحلة التحوّلات والتغيّرات السريعة خصوصًا على صعيدي الفكر والعلاقات الاجتماعيّة حيث تنمو فيها الدوافع باتّجاه النقد والجدل والتحليل وتفهّم القيم.

- **المؤسّسة الرعائيّة أو المؤسسة الإيوائية**: هي المؤسّسة التي تستقبل الأطفال من " الأيتام وذوي الحالات الاجتماعيّة وذوي الاحتياجات الخاصة" وتقدّم لهم خدمات الرعاية الشاملة دون أن تبغي الربح بحيث توفّر لهم الحاجات الأساسية للعيش وتؤهّلهم ليكونوا جزءًا فاعلًا في المجتمع بعيدًا عن الاستغلال ولتمكّنهم من تحمّل المسؤوليّة ليكونوا فاعلين في المجتمع.

ثانيًا: إشكالية الدراسة

لا شكّ أنّ علاقة الطفل بأسرته لها الأثر البالغ على تطوّره النمائي، وأي اختلال في المثلّث الأسري (أمّ – أبّ – طفل) غالبًا ما يؤدّي إلى مشاكل أو اضطرابات نفسيّة عند الأطفال، ولهذا فإنّ وجود أسرة مكتملة العناصر يعدّ دافعًا أساسيًا للصحّة النفسيّة عندهم، وفقدان أحد الوالدين أو كليهما أو عدم تأمين الرعاية الشاملة له من الإهمال أو ظروف أخرى يترك أثرًا سلبيًّا بحيث تبدأ الاضطرابات بالظهور في عمر مبكر وقد تترك أثرها طوال العمر.

قد تتعرّض الأسرة للتفكّك نتيجة فقدان أحد الوالدين أو كليهما أو انفصالهما، فيضطرب الجوّ الأسري ويشعر الطفل بالقلق وعدم الاستقرار، ويفقد الثقة بنفسه وبالمحيطين به ويشعر بالخوف وفقدان الأمان، وقد تتأثّر علاقاته الاجتماعيّة داخل الأسرة وخارجها، وتظهر لديه مجموعة من الاضطرابات السلوكيّة والانفعاليّة على المستوى الاجتماعي.

ومع حساسيّة فترة المراهقة لما يترافق معها من تغيّرات فيزيولوجيّة ونفسيّة وإدراكيّة وانفعاليّة، قد يكون المراهق أكثر عرضة لتلك الانتكاسات النفسيّة، سيما وأنّ سلوكيّاته في تلك الفترة غالبًا ما تكون غير مستقرة فيسيطر عليها الخجل، أو العدوانيّة، أو الانطواء أو الوقاحة، أو مزيج غير واضح من ذلك كلّه، وبالتالي فإنّ الضغوط الاجتماعيّة قد تزيد من حدّة القلق لديه، سيّما من المجتمع فيلجأ إلى الوحدة والانعزال، أو القلق من المستقبل وما يمكن أن يحدث له (العيسوي، 2000)

وما يزيد من حدّة تلك المرحلة العمريّة وخطر إصابتها بالاضطرابات النفسيّة هو وجود مجموعة من المتغيرّات البيئيّة التي تساهم في ذلك، فالمراهق اليتيم المتواجد في مؤسّسة رعائيّة يحتاج إلى عناية خاصّة سيما على مستوى تأمين الطمأنينة النفسيّة ورفع مستوى تقدير الذات. (حمداوي، 2015).

ولو أنّ الرعاية في المؤسّسات الرعائيّة للمراهقين المحرومين من أسرهم تشمل تقديم المساعدة لهم على المستوى الصحّي والتربوي والنفسي وغيرها، غير أنّها من الصعب أن توفّر حياة طبيعية لكلّ مراهق موجود داخلها، ممّا قد يولّد بعض المشاكل النفسيّة والاجتماعيّة سيما تلك المرتبطة بالهويّة الذاتيّة، والاندماج الاجتماعي والتي قد تحول دون توافق البعض وتكوين علاقات ناجحة، فالعديد من أطفال هذه الفئة يعانون من عدم معرفتهم لذاتهم، ومن يكونون، وإلى من ينتمون، ولماذا حدث ذلك معهم بالذات دون غيرهم. (حسون، 2010)

إنّ العيش داخل مؤسّسات رعائيّة غالبًا ما ينمّي عدم الشعور بالملكيّة والخصوصيّة وقد يؤدّي إلى تفكير سلبي تجاه الذات والآخرين، كما قد يؤثّر ذلك على تكوين صورة ذهنيّة لها أهميّة كبرى في بناء الشخصيّة والتي على أساسها يتشكّل مفهوم الذات والذي يؤثّر سلبًا على بقية جوانب حياتها خاصّة في مرحلة المراهقة التي قد تكون البداية للعيش بمعزل عن الآخرين والمجتمع (حسون، 2010).

إنّ القصور في النموّ الاجتماعي لدى بعض المراهقين في المؤسّسات الرعائيّة يؤثّر سلبًا على مستوى الأمن النفسي سيما نتيجة اختبار الانفصال عن الأهل وما يترتّب عليه من ضعف في التحصيل الدراسي الناتج عن عمليّة تتداخل فيها عدّة عوامل منها العامل الشخصي من حيث القدرات والدافعيّة، ومنها العامل البيئ الناتج عن العيش في مؤسّسة، أو تعامل المدرسة مع هذه الفئة (الشايع، 2013).

لقد بيّنت عدّة دراسات وجود علاقة بين الاضطرابات النفسيّة ووجود المراهقين في المؤسّسات الرعائيّة، منها دراسة كمال يوسف بلان حول الاضطرابات السلوكيّة والوجدانيّة لدى الأطفال المقيمين في المؤسّسات الرعائيّة، حيث أنّ 86 % من المؤسّسات لا تلبّي حاجات الأطفال النفسيّة على اختلافها، الأمر الذي ساعد في خلق الكثير من المشاكل على هذا المستوى. (بلان،2011).

لقد ركّزت هورناي[2] (Karen Horney) في دراسة قامت بها على أبرز العوامل الاجتماعيّة والثقافيّة التي تؤثّر في تربية المراهق ووجدت أنّ هناك جملة من الظروف والأوضاع السلبيّة خاصّة في المحيط الأسري كالإهمال والعزلة يمكن أن تؤدّي إلى

[2] كارين هورناي (1885 – 1952): محلّلة نفسيّة ألمانيّة، أسّست معهد التحليل النفسي الأمريكي 1941، وأكّدت في محاضراتها وكتبها أهميّة العوامل الاجتماعيّة والاضطرابات «القلق الأساسي» الناشئ عن شعور الطفل بالوحدة والعجز وعداء البيئة، والذي يدفع العصابي إلى مواجهة مشكلاته الجديدة بصورة قهريّة جامدة (www.goodtherapy.org/famous-psychologists/karen-horney.htm (2016)

فقدان الطمأنينة والذي بدوره يؤدّي إلى القلق، وتمضي هورناي لتؤكّد أنّ عدم توفّر الطمأنينة في العلاقات خاصّة بين الطفل والأم يتسبّب في نشأة مشاعر من الاضطراب تظهر في صورة اتّجاهات عصابيّة تؤدّي إلى سلوك الفرد لواحد من ثلاثة اتّجاهات، فإمّا التحرك نحو الآخرين (اتّجاه إجباري) أو التحرك بعيدًا عن الآخرين (اتّجاه انفصالي) أو التحرك ضد الآخرين (اتّجاه عدواني) (الغامدي، 2010).

وقد أشارت الكثير من الدراسات الأخرى إلى النقص الحادّ في بعض المهارات الحياتيّة عند المراهقين ممّا يولّد لديهم شعورًا بعدم الانتماء والأمان، ففي دراسة بعنوان "استجابات التعاون والنزاع والتعاون عند المراهقين الذين يعانون اضطرابات المزاج والقلق" للباحث ماكلور (McClure) والتي هدفت إلى فحص اختبار نماذج الاستجابات الانفعاليّة والسلوكيّة للنزاع والتعاون عند المراهقين الذين يعانون اضطراب القلق مع مجموعة لا تعاني هذه الاضطرابات، أظهرت نتائج الدراسة أنّ المراهقين الذين يعانون اضطراب القلق استجابوا بشكل تعاوني قليل كما سجّلوا استجابات أكثر غضبًا تجاه زملائهم في اللّعب، كذلك استجابوا بشكل خاصّ لمواقف التبادلات الاجتماعيّة الباعثة على التوتّر، وظهرت لديهم صعوبة في إدارة مشاعرهم (Sturmy,Hensen,2012).

وقام محمد الشايع بدراسة مستوى التكيّف الاجتماعي عند المراهقين القانطين في المؤسّسات الرعائيّة، فتوصلّت النتائج إلى أنّ مستوى التكيف الاجتماعي لديهم يقدّر بدرجة تقدير متوسّطة مقارنة بدرجة عالية عند الأطفال العاديّين. (الشايع، 2013).

أمام ذلك يظهر السؤال الرئيس للدراسة: **ما هي فعّالية برنامج إرشادي علاجي وأثره على القلق الإجتماعي للمراهقين في مؤسّسات الرعاية الإجتماعية؟**

وانطلاقًا من ذلك نطرح التساؤلات الآتية:

- ما هو مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقين المتواجدين في المؤسّسات الرعائيّة؟
- هل يختلف مستوى القلق الاجتماعي باختلاف جنس المراهق؟
- هل يمكن تخفيض مستوى القلق الاجتماعي عند المراهقين باعتماد برنامج إرشادي علاجي مُعد لهذا الغرض؟

ثالثًا: الفرضيات

1. قد يكون مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقين المتواجدين في المؤسّسات الرعائيّة مرتفعًا على المقياس المعتمَد للدراسة.
2. هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسّطات درجات إختبار القلق الإجتماعي البعدي عند المراهقين تعزى إلى متغير الجنس .
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، في الاختبار البعدي، بين درجات المجموعة التجريبيّة ودرجات المجموعة الضابطة على مستوى القلق الاجتماعي لصالح العينيّة التجريبيّة، تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي

رابعًا: منهج البحث وتقنيّاته

إعتمدنا في بحثنا على المنهج شبه التجريبي، لأنّه برأينا الأكثر مناسبة لتقييم فعّاليّة برامج التدخّل، فالمنهج شبه التجريبي يسمح بتكرار التجربة في ظلّ نفس الظروف ممّا يساعد على إعادة تنفيذها من قبل الباحث نفسه أو باحثين آخرين للتحقّق من صحّة النتائج.

كما تتميّز نتائجه بالدقّة إلى حد بعيد، فتعامل الباحث مع عامل واحد وتثبيت العوامل الأخرى يساعده على اكتشاف العلاقات السببيّة بين المتغيّرات بسرعة ودقّة أكثر ممّا لو حدث التجريب في ظلّ شروط لا يمكن التحكّم بها.

باختصار سيتمّ ما يلي:

القيام باختبار القلق الاجتماعي على المراهقين في المؤسّسة الرعائيّة المختارة، ثمّ اختيار أربع مجموعات بالطريقة العشوائيّة المنظّمة بعدد 78 مراهقًا بالمجمل، اثنتان تمثّلان المجموعة الضابطة (38 مراهقًا) واثنتان تمثّلان العينيّة التجريبيّة (41 مراهقًا)، ولا تختلف العينيّتين الضابطة والتجريبية عن بعضهما سواء من حيث الخصائص العمريّة، والاجتماعيّة والاقتصاديّة، والفرق الذي يكاد يكون الوحيد هو تطبيق البرنامج على العينيّة التجريبيّة من دون الضابطة لمعرفة أثر ذلك البرنامج وفعّاليته، اما العينيتين التجريبتين فتختلفان من حيث المرحلة العمرية، إذ العينة الاولى تمثّل اطفالًا في مرحلة المراهقة المبكرة (19 مراهقًا)، والعينة الثانية أطفالاً من المراهقة المتوسّطة (21 مراهقًا).

	المرحلة العمريّة 11-14 سنة			المرحلة العمريّة 15-18 سنة		
	ذكور	الإناث	الإجمالي	ذكور	الإناث	الإجمالي
المجموعة الضابطة	9	9	18	10	10	20
المجموعة التجريبيّة	9	10	19	10	11	21

وبالنسبة لأدوات البحث وتقنيّاته فإنّنا سنعتمد على الاختبار القبلي والبعدي لاضطراب القلق الإجتماعي عند الأطفال SAS-CA لليبويتز (Liebowitz) والذي يستهدف الأطفال من عمر 7 حتى 18 سنة.

أمّا الأداة الثانية فهي البرنامج الإرشادي المعدّ لإثبات مدى فعّاليّته هو أداة الدراسة الرئيسيّة.

اما المعالجة الإحصائية فتمّت عبر اعتماد برنامج SPSS

خامسًا: أهميّة البحث

تظهر أهمية البحث بشكل أساسي في الفئة العمرية المستهدفة (المراهقون) التي هي بحد ذاتها موضوعًا مهمًّا للدراسة نظرًا للمستجدات الدائمة في هذا المجال، وبالتالي فإن تقديم عمل حول المراهقة يضيف إلى الموضوع فائدة أعلى.

تكتسب هذه الدراسة أهميتها أيضًا من خلال الموضوع الذي تتصدى لمعالجته وهو الكشف عن مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقين الأيتام وفحص تأثير برنامج معرفي- سلوكي مصمم لعلاج ذلك، ويتجلى ذلك من خلال:

الأهميّة النظريّة، إذ يمكن أن تسهم هذه الدراسة من الناحية النظرية في تسليط الضوء على طبيعة القلق الاجتماعي الذي رغم ما قمنا به من تمحيص في الدراسات الوصفية إلا أن البحوث العربية تعد قليلة (في حدود علمنا)، وعلى وجه التحديد الدراسات التجريبية والتي تتضمن تدخلات علاجية.

وعليه فإنّ هذه الدراسة يمكن أن تسهم في تحديد الكثير من الحقائق المتعلقة بالقلق الاجتماعي والأساليب المعرفية والسلوكية التي يمكن أن تساهم في بناء مراهق سوي على المستوى النفسي.

كما تبرز أهميّة هذه الدراسة من خلال العيّنة المستهدفة، والتي تتشكّل من المراهقين الأيتام الذين هُم من الفئات التي لم تحظ بوافر الاهتمام في الدراسات، ممّا يستدعي رعاية من قبل الباحثين.

كما تتّضح الأهميّة التطبيقيّة للدراسة من خلال البرنامج الإرشادي الذي يتضمّن أساليب علاجيّة معرفيّة سلوكيّة سهلة التطبيق.

سادسًا: حدود الدراسة

- **الحد المكاني:** تم تنفيذ الدراسة في مؤسسة رعائية متعاقدة مع وزارة الشؤون الاجتماعية في منطقة جبل لبنان
- **الحد الزماني:** تم تنفيذ الدراسة في الفصل الثاني من العام 2018-2019 في شهري نيسان وأيار.
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على المراهقين الأيتام بين 11 و18 سنة والموجودين في القسم الداخلي في المؤسسة الرعائية.

1- نتائج الدراسة الميدانيّة

1.1- الفرضيّة الأولى

تنصّ الفرضيّة الأولى على **"قد يكون مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقين المتواجدين في المؤسّسات الرعائيّة مرتفعًا على المقياس المعتمَد للدراسة."**.

للتحقّق من هذه الفرضية قمنا بتحديد المدى الخاص لمقياس القلق الاجتماعي والذي تراوحت درجاته بين (0 - 72)، وقمنا بتوزيع أفراد العينيّة تبعًا لدرجاتهم في اختبار القلق الاجتماعي على المستويات الثلاثة، كما هو موضح في الجدول الآتي

#	الفئة (المدى)	الدرجة
1	44-30	مستوى قلق منخفض
2	58-45	مستوى قلق متوسّط
3	72-59	مستوى قلق مرتفع

الجدول رقم (1): نتائج اختبار القلق الاجتماعي للمجموعتين الضابطة والتجريبيّة مجتمعتين في الاختبار القبلي

المرحلة	المدى	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة %
(14-11)	منخفض 44-30	الإناث	3	42	8.1
		الذكور	6	42.33	16.21
		الجميع	9	42.22	24.32
	متوسّط	الإناث	14	47.42	37.83

	58-45	الذكور	12	47.25	32.43
		الجميع	26	47.34	70.27
	مرتفع 72-59	الإناث	2	60	5.4
		الذكور	-	-	-
		الجميع	2	60	5.4
	72-30	العيّنة الكلّية	37	46.78	%100
(18-15)	منخفض 44-30	الإناث	6	39.66	14.63
		الذكور	3	42	7.31
		الجميع	9	40.44	21.95
	متوسّط 58-45	الإناث	13	50.15	31.70
		الذكور	14	49.78	34.14
		الجميع	27	49.96	65.85
	مرتفع 72-59	الإناث	3	61.33	7.31
		الذكور	2	63	4.87
		الجميع	5	62	12.19
	72-30	العيّنة الكلّية	41	49.34	%100

1.1.1المرحلة العمريّة (11-14)

يتبيّن من الجدول أعلاه (رقم 1) أن عدد الأطفال، من المرحلة العمريّة (11-14)، والذين تقع علاماتهم على اختبار القلق الاجتماعي ضمن المستوى المنخفض، أي بين (30-44) علامة، قد بلغ 9 من أصل 37 أي ما نسبته المئويّة 24.32.

أمّا عدد الأطفال الذين تقع علاماتهم ضمن المستوى المتوسّط (45-58) فقد بلغ 26 من أصل 37، أي ما نسبته المئويّة 70.27. في حين بلغ عدد الأطفال، ضمن المستوى المرتفع (59-72)، اثنان (2)، بنسبة مئويّة 5.4.

وبناء على ما تقدّم يمكن القول إنّ الفرضيّة التي تنصّ على"**قد يكون مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقين المتواجدين في المؤسّسات الرعائيّة مرتفعًا على المقياس المعتمَد للدراسة.**"، لم تتحقّق، وأنّ مستوى القلق الاجتماعي الأكثر انتشارًا بين عيّنة الدراسة هو المستوى المتوسّط.

1.1.2المرحلة العمريّة (15-18)

يتبيّن من الجدول أعلاه (رقم 1) أن عدد الأطفال، من المرحلة العمريّة (15-18)، والذين تقع علاماتهم على اختبار القلق الاجتماعي ضمن المستوى المنخفض، أي بين (30-44) علامة، قد بلغ 9 من أصل 41 أي ما نسبته المئويّة 21.95، بمعدّل وسطي بلغ 40.44.

أمّا عدد الأطفال الذين تقع علاماتهم ضمن المستوى المتوسّط (45-58) فقد بلغ 27 من أصل 41، أي ما نسبته المئويّة 65.85%. في حين بلغ عدد الأطفال، ضمن المستوى المرتفع (59-72)، 5، بنسبة مئويّة 12.19%.

وبناء على ما تقدّم يمكن القول إنّ الفرضيّة التي تنصّ على" **أنّ مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقين المتواجدين في المؤسّسات الرعائيّة هو مرتفع على المقياس المعتمد للدراسة"، لم تتحقّق.**

وإذا ما قارنّا ألفا الجدولية بالألفا التي حددناها وهي 0.05، وبناء على النتائج، يظهر أن الأولى أصغر، وبالتالي ليس هناك أي فروق دالة إحصائية، وبالتالي يمكن القول إنّ الفرضيّة التي تنصّ على" أنّ مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقين المتواجدين في المؤسّسات الرعائيّة هو مرتفع على المقياس المعتمد للدراسة"، لم تتحقّق، ويمكن القول بأنّ مستوى القلق الاجتماعي الأكثر انتشارًا بين عيّنة الدراسة هو المستوى المتوسّط وليس العالي كما افترضنا.

وإذا تأمّلنا هذه النتائج بُغية تفسيرها، فإنه يمكن طرح مجموعة من الأسباب لذلك، منها أن فترة المراهقة المبكرة من 12-14 هي مرحلة نمو تطرأ خلالها تحولات بيولوجية جديدة لم يلحظها بشكل عام عندما كان طفلاً.

التغير الأول، هو الطفرة في النمو الجسدي حيث تظهر قفزة سريعة في النمو، طولاً ووزناً، وتبدل في الملامح قد تنعكس سلبًا على شخصيته فيلجأ إلى التجنب الإجتماعي خوفًا من التنمر وسخرية الآخرين من شكله.

أما التغير الثاني، فيتحدد بالنضوج الجنسي، أي نمو في الأعضاء الجنسية، وبالتالي تبدأ الرغبة الجنسية، والأفكار بالطرف الآخر بالظهور، ويصبح المراهق قلقًا من عدم نيل الإعجاب.

والتغيّر الثالث يحدث في الجانب الانفعالي، فإنه وبسبب التغيرات الهرمونية، يتبدّل المزاج بشكل كبير، وتظهر ردات فعل قوية حتى على أمور بسيطة.

فضلاً عن ذلك، فإن التنشئة الأسرية تلعب دورًا مهمًا، إذ أن عدم الاستقرار العائلي عند هؤلاء المراهقين نظرًا لوجودهم شبه الدائم في مؤسسات رعائية، وبعدهم عن أولياء أمورهم قد يولّد مشاعر مضطربة واضطرابات نفسية تجعله أكثر ضعفًا في مواجهة التوتر.

كذلك فإن الصراع بين الاستقلال عن الأسرة والاعتماد عليها، والصراع بين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرجولة والأنوثة، والصراع بين طموحات المراهق الزائدة وبين تقصيره الواضح في التزاماته، والصراع بين غرائزه الداخلية وبين التقاليد الاجتماعية، والصراع الديني بين ما تعلمه من شعائر ومبادئ ومسلمات وهو صغير وبين تفكيره الناقد الجديد وفلسفته الخاصة للحياة، وصراعه الثقافي بين جيله الذي يعيش فيه بما له من آراء وأفكار والجيل السابق، كل ذلك ممكن أن يؤدي في هذه المرحلة العمرية إلى تنامي الإنفعالات غير السوية ومنها القلق الإجتماعي.

أما بالنسبة لنتائج المرحلة العمرية 15-18 سنة، فقد ظهر القلق الإجتماعي بنسبة متوسط وأقل، وبرأينا قد تكون النتائج منطقية لأسباب مختلفة.

صحيح أن المراهقين في هذه المرحلة كما المرحلة السابقة يعيشون في مؤسسات رعائية في القسم الداخلي، إلا أن مستوى القلق لديهم يختلف عنهم، ومن المحتمل أن السبب الأساسي في ذلك، هو التأقلم مع الواقع، إذ أن المراهق عاش فترة طويلة، وبالتالي استطاع أن يعتاد على هذا النمط من العيش.

من الأسباب المحتملة أيضًا، هو النمو في هذه المرحلة، إذ وبحسب بياجيه، هي مرحلة التفكير المجرّد والعقلاني، ولهذا أتت هذه النتيجة متوافقة مع بعض نتائج الدراسات التي عرضناها في فصل الدراسات السابقة وبالتحديد الدراسات التي تناولت مستوى القلق الاجتماعي فجاءت دراستنا بمستوى مرتفع للقلق الاجتماعي وهو ما توافق مع دراسة (مكلف 2019 و(حسين, 2017) كذلك توافقت مع دراسة (Fawzy, 2009)، للقلق الاجتماعي من حيث عينية الدراسة، وتقاربت نسبيًا مع دراسة مكلف الذي بلغت عينيته 50 متعلمًا.

أظهرت معظم الدراسات وجود قلق اجتماعي بنسب متفاوتة، فظهر في دراسة (مكلف، 2019) وجود 3 مستويات للقلق متوسّط، وعالٍ، وعالٍ جدًّا. في حين ظهر في دراسة (حسين، 2017) وجود مستوى منخفض ومستوى متوسّط ومستوى عالٍ، وأنّ الإناث أكثر قلقًا من الذكور، وفي دراسة (الفايدي، 2017) تبيّن أن مستوى القلق منخفض وهو ما تطابق مع دراستي (المومني، 2011) و (Fedra, 2004) و (Merkangas, 2002)، في حين أظهرت دراستي (الشيخ، 2011) و (Fawzy 2009) مستوى متوسّط من القلق، بينما لم يظهر في دراسة (عيد، 2000) أنّ هناك قلقًا اجتماعيًا لدى أفراد العيّنة.

2.1- الفرضيّة الثانيّة

تنصّ الفرضيّة الثانية على أن **" هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى دلالة 0.05 =α بين متوسّطات درجات إختبار القلق الإجتماعي البعدي عند المراهقين تعزى إلى متغير الجنس".**

1.2.1المرحلة العمريّة (11-14)

لمعالجة هذه الفرضيّة قمنا بإجراء الاختبار التائي للمجموعة عيّنة الدراسة في الاختبار القبلي (ضابطة وتجريبيّة مجتمعة)، بعدما أظهرنا سابقًا عدم وجود فروق بينهما، ويظهر الجدول الآتي البيانات التي حصلنا عليها من الاختبار التائي.

الجدول رقم (2): اختبار"ت" لمعرفة الفروق على صعيد القلق الاجتماعي تعود لمتغيّر الجنس (مرحلة 11-14)

المتغيّر	المجموعة	عدد المتعلّمين (N)	الوسط الحسابي (Mean)	الانحراف المعياري Std Deviation	قيمة "ت" T-Test	مستوى الدلالة Sig 2-Tailed	الدلالة الإحصائيّة
القلق الاجتماعي	الإناث	19	50.47	1.489	3.988	0.000	دالّة
	الذكور	18	42.89	1.160			

يمكننا أن نلاحظ من الجدول رقم (2) أنّ قيمة المتوسّط الحسابي (Mean) لمجموعة الإناث 50.47 بانحراف معياري (Standard Deviation) بلغ 1.489 وهذا المتوسّط الحسابي هو في الظاهر أكبر من المتوسّط الحسابي لمجموعة الذكور البالغ 42.89 بانحراف معياري 1.160، ولتبيان هذا الفارق فإنّ قيمة "ت" المحسوبة بعد إجراء اختبار "ت" (T-Test) البالغة 3.988 وهي دالّة عند درجات الحرّيّة 35 ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة 0.000، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على صعيد متغيّر الجنس لصالح الإناث، وذلك لأنّ مستوى الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الخطأ 0.05.

وبالتالي فإنّ الفرضيّة التي تنصّ على " **هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى دلالة 0.05 =α بين متوسّطات درجات إختبار القلق الإجتماعي البعدي عند المراهقين تعزى إلى متغير الجنس"**، قد تحقّقت، وقد تبيّن أنّ مستوى القلق الاجتماعي عند الإناث في هذه المرحلة العمريّة (11-14) هو أعلى من مستوى القلق الاجتماعي عند الذكور.

1.2.2 المرحلة العمريّة (15-18)

لمعالجة هذه الفرضيّة قمنا بإجراء الاختبار التائي للمجموعة عيّنة الدراسة في الاختبار القبلي (ضابطة وتجريبيّة مجتمعة)، بعدما أظهرنا سابقًا عدم وجود فروق بينهما، ويظهر الجدول الآتي البيانات التي حصلنا عليها من الاختبار التائي.

الجدول رقم (3): اختبار"ت" لمعرفة الفروق على صعيد القلق الاجتماعي تعود لمتغيّر الجنس (مرحلة 15-18)

المتغيّر	المجموعة	عدد المتعلّمين (N)	الوسط الحسابي (Mean)	الانحراف المعياري Std Deviation	قيمة "ت" T-Test	مستوى الدلالة Sig 2-tailed	الدلالة الإحصائيّة
القلق الاجتماعي	الإناث	22	44.91	11.52	-3.094	0.004	دالّة إحصائيًا
	الذكور	19	54.47	7.49			

يمكننا أن نلاحظ من الجدول رقم (3) أنّ قيمة المتوسّط الحسابي (Mean) لمجموعة الإناث 44.91 بانحراف معياري (Standard Deviation) بلغ 11.52 وهذا المتوسّط الحسابي هو في الظاهر أدنى من المتوسّط الحسابي لمجموعة الذكور البالغ 54.47 بانحراف معياري 7.49، ولتبيان هذا الفارق فإنّ قيمة "ت" المحسوبة بعد إجراء اختبار "ت" (T-Test) البالغة (-3.094) وهي دالّة عند درجات الحرّيّة 39 ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة 0.004، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على صعيد متغيّر الجنس لصالح الذكور، وذلك لأنّ مستوى الدلالة 0.004 أصغر من مستوى الخطأ 0.05.

وبالتالي فإنّ الفرضيّة التي تنصّ على أن " **هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى دلالة 0.05 =α بين متوسّطات درجات إختبار القلق الإجتماعي البعدي عند المراهقين تعزى إلى متغير الجنس"**، **قد تحقّقت**، وأنّ مستوى القلق الاجتماعي عند الذكور في هذه المرحلة العمريّة (15-18) هو أعلى من مستوى القلق الاجتماعي عند الإناث.

وبعد أنّ تمّ عرض نتائج اختبارات "ت" (T-test) يمكن القول أن مستوى القلق الاجتماعي في المرحلة العمريّة (11-14) مرتفع لدى الإناث، بينما ظهر العكس، في المرحلة العمريّة (15-18)، إذ تبيّن أنّ مستوى القلق الاجتماعي لدى الذكور في هذه المرحلة هو أعلى من مستوى القلق لدى الإناث.

توافقت دراستنا مع دراسة ملص 2007، إذ ظهر لديها أن الإناث أكثر قلقًا على المستوى الاجتماعي من الذكور ولو أننا اختلفنا من حيث المرحلة العمرية، إذ استهدفت تلك الدراسة الطلبة الجامعيين.

واختلفت نتائجنا مع نتائج دراسة 2009 Ahmad حيث تمّ اعتماد مقياس (ليري) لتقييم شدّة القلق الاجتماعي، وأظهرت النتائج أنّ الطلّاب من الأسرة الفقيرة لديهم قلق اجتماعي وانخفاض في التفاعل الاجتماعي بغض النظر عن الجنس.

كذلك اختلفت مع **2007 K Ranta** التي هدفت إلى التعرّف إلى أثر الجنس على مظاهر القلق الاجتماعي في أثناء مرحلة المراهقة لدى (5252) مراهقًا من فنلندا، واستخدام اختبار ليبويتيز للقلق الاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا بين الجنسين من العُمر نفسه لصالح الإناث في المرحلة العمرية الأعلى، أي بحسب الدراسة المذكورة كلما زاد عمر المراهق كلما ازداد قلقه الاجتماعي سواء كان أنثى أو ذكر، مع وجود قلق اجتماعي أعلى لصالح الإناث.

وإذا ما حاولنا تفسير هذا التوافق والاختلاف فقد نكون أمام مجموعة محتملة من الأسباب، بداية فإن نتائجنا أظهرت أنه في مرحلة المراهقة (12-14 سنة) يظهر للإناث قلقًا اجتماعيًا أعلى من الذكور.

في هذه المرحلة، تعتبر الفتاة أكثر نضجًا من الشاب، سيما على المستوى البيولوجي، ممّا يشعرها بتحمّل مسؤولية أكبر تجاه جسدها، وكيفية المحافظة عليه، سيما وأن البيئة العامة هي بيئة محافظة تتعامل بشكل عام مع مرحلة البلوغ عند الإناث كمرحلة تحمل المسؤولية التي قد تكون ثقيلة على عاتق المراهقة.

أما المراهق في هذه المرحلة فيكون لا يزال في طور النضوج، ويعتبر إلى حد ما "طفلاً" فنراه في أغلب الأحيان لا يحاسب على كلامه وتصرفاته بنفس الشدّة التي تحاسب بها الفتاة.

كما تبدأ في هذه الفترة الأحاسيس والميول نحو الطرف الآخر بالانفتاح، فنجد الفتاة قلقة من مواجهة الجنس الآخر، وتهتم كثيرًا لنظرته عنها مما يشكل إرباكًا لديها.

أما إذا خضنا بتفصيل أكثر، فهناك أيضًا عامل اليتم، فالفتاة المراهقة اليتيمة قد تفتقر إلى الكثير من مهارات التواصل فنراها تميل إلى العزلة، وأحيانًا عدم القدرة على التعامل في المواقف الاجتماعية المختلفة، فالنظرات الدونية تجاهها في عمر المراهقة المبكرة تخلق مشاعر من الأسى والتوتر.

أما مرحلة المراهقة المبكرة، فقد ظهر لدينا أن القلق الاجتماعي لدى الذكور على من الإناث، ونجد ذلك منطقيًا، إذ أن مرور الفتاة بقلق أعلى في المرحلة السابقة يجعلها أكثر مرونة وقدرة على التعامل معه، سيما أنها أصبحت بمستوى واع، مرّت بالتجارب البيولوجية الطبيعية، أصبحت "إمرأة" بالمعنى الفيسيولوجي، كما استطاعت أن تكوّن شخصية يعمل على إنشائها المراهق الذكر في هذه المرحلة مما يجعله يواجه ما واجهته هي في السابق.

عادة ما يقلق المراهق الذكر في المراهقة المتوسطة لأمور كثيرة، أبرزها التعامل مع الذات، والانتماء إلى المجموعة، إضافة إلى وقوع الكثيرين منهم تحت تأثير رغباتهم (بين الكبح والتفجير).

يبدأ المراهق في هذه المرحلة بالقلق من المستقبل، واختصاصه، وعمله، وطبيعة علاقاته، يبدأ بالبحث جديًا عن هويته الخاصة، وهذا الأمر يجعل مواجهة الآخرين في الشخصية "الحقيقية" صعبًا لديهم فيلجأ إلى اختراع القصص البطولية، ونكران واقعه المأساوي إن وجد، كل ذلك يولّد قلقًا إضافيًا.

أما اختلافنا مع بعض الدراسات، فإننا نجده مبررًا لعدة أسباب، أهمّها اختلاف طبيعة المراهقين بين منطقة وأخرى، فمثلاً دراسة 2007 K Ranta تم تطبيقها في فنلندا، في بيئة مختلفة تمامًا عن بيئتنا العربية واللبنانية سيما في موضوع التعلّم، والتعامل مع الأطفال.

وعند مراجعة فصل الدراسات السابقة سنجد ان اتفاقنا مع الدراسات العربية أكثر بكثير، ويبرر ذلك باعتبار أنّ البيئة العربية أقرب إلى لبنان من البيئة الغربية خاصة على مستوى نمط التربية الأسرية.

1.3الفرضيّة الثالثة

تنصّ الفرضيّة الخامسة على أنّه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة 0.05 =α ، في الاختبار البعدي، بين درجات المجموعة التجريبيّة ودرجات المجموعة الضابطة على مستوى القلق الاجتماعي لصالح العينيّة التجريبيّة تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي**".

1.3.1 المرحلة العمريّة (11-14)

للتحقّق من هذه الفرضيّة قمنا بإجراء الاختبار التائي (T-test) لمجموعتيّن مستقلّتين (Independent Samples T-Test)، للمجموعتين الضابطة والتجريبيّة في الاختبار البعدي للقلق الاجتماعي، ويُظهر الجدول (4) الآتي البيانات المحصّلة من هذا الاختبار.

الجدول رقم (4): متوسّطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في الاختبار البَعدي (11-14)

المتغيّر	المجموعة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرّيّة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائيّة
القلق الاجتماعي	الضابطة	47.33	3.850	+5.843	35	0.000	دالّة إحصائيًا
	التجريبيّة	40.26	3.509				

يتبيّن من الجدول رقم (4)، أنّ المتوسّط الحسابي للمجموعة الضابطة في للقلق الاجتماعي في الاختبار البَعدي قد بلغ 47.33 والانحراف المعياري 3.850، في حين أنّ المتوسّط الحسابي للمجموعة التجريبيّة 40.26 والانحراف المعياري 3.509.

ولتأكيد هذه الفروق إحصائيًّا تمّ احتساب قيمة "ت" التي بلغت (5.843)، بدرجات حرّيّة 35، ومستوى دلالة بلغ (0.000)، وبما أنّ مستوى الدلالة أصغر من مستوى الخطأ 0.05 فإنّ ذلك يشير إلى وجود دلالة إحصائيّة، على صعيد اختبار القلق الاجتماعي، في الاختبار البعدي، ما بين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة، وهذه الفروق، **إحصائيًّا**، هي لصالح المجموعة الضابطة لأنّ إشارة "ت" إيجابيّة.

وهذه النتائج تدلّ على تحقّق الفرضيّة التي تنصّ على انه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة =α 0.05، في الاختبار البعدي، بين درجات المجموعة التجريبيّة ودرجات المجموعة الضابطة على مستوى القلق الاجتماعي لصالح العينيّة التجريبيّة، تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي**".

1.3.2 المرحلة العمريّة (15-18)

الجدول رقم (5): متوسّطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة في الاختبار البَعدي (15-18)

المتغيّر	المجموعة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرّيّة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائيّة
القلق الاجتماعي	الضابطة	49.15	3.573	+4.606	39	0.000	دالّة إحصائيًا
	التجريبيّة	38.05	10.195				

يتبيّن من الجدول رقم (5)، أنّ المتوسّط الحسابي للمجموعة الضابطة في القلق الاجتماعي في الاختبار البَعدي قد بلغ 49.15 والانحراف المعياري 3.573، في حين أنّ المتوسّط الحسابي للمجموعة التجريبيّة 38.05 والانحراف المعياري 10.195. ولتأكيد هذه الفروق إحصائيًا تمّ احتساب قيمة "ت" التي بلغت (4.606)، بدرجات حرّيّة 39، ومستوى دلالة بلغ (0.000)، وبما أنّ مستوى الدلالة أصغر من مستوى الخطأ 0.05 فإنّ ذلك يشير إلى وجود دلالة إحصائيّة، على صعيد اختبار القلق الاجتماعي، في الاختبار البعدي، ما بين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة، وهذه الفروق، **إحصائيًا**، هي لصالح المجموعة الضابطة لأنّ إشارة "ت" إيجابيّة.

وهذه النتائج تدلّ على عدم تحقّق الفرضيّة التي تنصّ على " **توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة 0.05= α، في الاختبار البعدي، بين درجات المجموعة التجريبيّة ودرجات المجموعة الضابطة على مستوى القلق الاجتماعي لصالح العينيّة التجريبيّة، تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي".**

وبعد أن تمّ إثبات صحّة الفرضيّتين أو عدمها، وتبيّن وجود فروق ولكن لصالح المجموعة الضابطة، يمكن القول إنّ هناك تدنٍّ ملحوظ في متوسّط علامات الاختبار البعدي، ما بين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة، في المرحلتين العمريّة (11-14) و (15-18)، وهذا التدني هو لعلامات المجموعة التجريبيّة، فإنّ هذا يدلّ على تحسّن مستوى القلق الاجتماعي، حيث إنّ نتيجة الاختبار عكسيّة، فكلّما ارتفعت علامته دلّ ذلك على أنّ مستوى القلق الاجتماعي مرتفع، وكلّما انخفضت العلامة دلّ ذلك على قلق اجتماعي منخفض.

توافقت نتائجنا للمرحلة العمرية 11-14 سنة مع دراسة حسين والمطيري 2017 حيث تبين وجود فارق ذي دلالة إحصائية على صعيد الجنس، وأن مستوى القلق عند الاناث أكثر منه عند الذكور

كما توافقت مع دراسة 2009 لFawzy & Fouad إذ توصّلت النتائج إلى أن معدل القلق 45٪ عند الايتام.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى وجود نسبة عالية من الاضطرابات العاطفية والتنموية بين أطفال الأيتام ترتبط بقوة بالخصائص الاجتماعية والديموغرافية.

وهذا ما ظهر لدينا باعتبار ان لديهم نسبة قلق عالية وتقدير ذات منخفض.

أمّا بالنسبة للمرحلة العمرية 15-18 سنة فتوافقت الدراسة مع دراسة Ferda & others عام 2004 حيث أتت نتائجهم بمستوى قلق اجتماعي مرتفع عند الذكور أكثر من الإناث، فيما اختلفت عن نتائج الموفي وجردات عام 2011 التي تبين فيها ان مستوى القلق الاجتماعي لدى الاناث أعلى من الذكور إضافة إلى دراسة عيد 2000 التي لم تظهر وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين

قد يرجّح أن الفارق يعزو بشكل أساسي إلى أثر البرنامج، فاعتماده كان بالأساس يهدف إلى خفض مستوى القلق الإجتماعي عند المراهقين، سيّما أنه ضمّ الكثير من تقنيات العلاج المعرفي السلوكي الذي أثبت كما أوردنا في الدراسات السابقة أثره على التعامل مع المراهقين من ناحية تعديل سلوكهم او معالجة بعض الإضطرابات لديهم.

أما العينية الضابطة، فإنها تابعت من دون تطبيق البرنامج، حتى أنها لم تخضع خلال تلك الفترة إلى أي تدخّل علاجي، بل تم الاكتفاء بالتوجيهات العامة التي تقدّم من مقدّمي الرعاية.

الخلاصة

تناولت الدراسة الحاليّة فعاليّة برنامج ارشادي علاجي في خفض مستوى القلق الاجتماعي عند المراهقين في المؤسّسات الرعائيّة، لدى عيّنة من المسجّلين في واحدة من المؤسسات الرعائيّة في لبنان.

وقد تمّ وضع مجموعة من الفرضيّات تختصّ بفاعليّة هذا البرنامج واجراءاته بالاعتماد على الجوانب النظريّة للمشكلة، وما ورد في الأدبيّات حول الموضوع، والدراسات السابقة التي عالجت بعضًا من هذه الجوانب، وللتحقّق من هذه الفرضيّات قمنا باتّباع الإجراءات المنهجيّة المعتمَدة في الدراسات ذات الطابع التجريبي، أيّ تلك التي تعتمد على المنهج شبه التجريبي القائم على دراسة مقارنة بين مجموعتين أو أكثر، فيها مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبيّة.

لقد ظهر لنا صحّة الفرضية الأولى حول أن مستوى القلق الاجتماعي لدى المراهقين المتواجدين في المؤسّسات الرعائيّة هو بمستوى مرتفع.

كما تبيّن لنا صحّة الفرضيّة الثانية التي طرحناها حيث أكّدت نتائجنا وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين مستوى القلق الاجتماعي عند المراهقين يعزو إلى متغير الجنس، فكان عند الإناث أعلى في مرحلة المراهقة المبكرة، وأدنى من الذكور في المراهقة المتوسطة.

أمّا نتيجة الفرضيّة الثالثة فأكدّت دور وجود فروقات في درجات العينية التجريبية في الاختبار البعدي مع ثبات درجات العينية الضابطة، فبشكلٍ عامٍ تحسّنت معدّلات تلاميذ المجموعتين (المراهقة المبكرة والمتوسطة) الوسطيّة بشكلٍ جليٍ من المرحلة القبليّة إلى المرحلة البعديّة، لاحظنا عند مقارنة معدّلات المراهقين في المجموعتين في المرحلة البعديّة أنّ درجة تحسّن معدّلات تلاميذ المجموعة التجريبيّة كانت أعلى بكثير من درجة تحسّن معدّلات أقرانهم في المجموعة الضابطة، ما بيّن فعّالية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى القلق الاجتماعي عند مراهقي المجموعة التجريبيّة إذ إن درجاتهم انخفضت (كلما انخفضت الدرجات على مقياس القلق الاجتماعي كلما كان المراهق أقل قلقًا) في اختبار روزنبرغ مقارنةً بمعدّلات أقرانهم في المجموعة الضابطة الّذين لم يخضعوا لأي علاج إرشادي معرفي سلوكي خلال تلك الفترة. وقد تشابه ذلك بشكلٍ قاطعٍ مع نتائج الدراسات السابقة.

ويمكننا الإشارة في النهاية إلى أهميّة العلاج المعرفي السلوكي لتعديل سلوكيات المراهق، وتخفيض مستوى القلق الاجتماعي لديه فهو يساعد مقدم الرعاية على تحقيق الكثير من أهدافه الوجدانية وحلّ الكثير من المشكلات التي قد يعاني منها هو والمراهق على حدٍّ سواء ولعلّ أبرزها ضعف الاداء الاجتماعي، فبعد أن كان محور الحالة الانفعالية للمراهقين الأيتام يشكّل عاملَ ضغطٍ على مقدم الرعاية، لما يتطلّب منه من جهدٍ كبيرٍ عند توضيح المسألة والمساعدة في كيفيّة حلّها، وهي مصدر توتر وعدم استقرار نفسي للمراهق الّذي يخشى المواجهات الاجتماعية، وإقامة علاقات جديدة، بات هذا المحور يرتكز على العلاقة الإيجابية والطيّبة بين الطرفين من خلال تطبيق استراتيجيات علمية تكون بمثابة تدريب على نمط تفكيرٍ يساعد المراهق على التعامل في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وتنتقل بالتالي العلاقة بين المراهق ومقدم الرعاية من إطار الرعاية من الناحية الحياتية والغذائية إلى الرعاية النفسية فتصبحَ مجالًا يسهم في تطوير قدرته على التفكير بطريقة منطقيّةٍ باستعمال طرق تسهم في تكيّفه الاجتماعي.

قائمة المصادروالمراجع

- **المصادروالمراجع العربيّة**

- الأبادي، فيروز، **القاموس المحيط**. القاهرة: الريان للتراث.
- أبو حميدان، يوسف. (2012). **العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع** (ط1). الإمارات العربيّة المتّحدة: دار الكتاب الجامعي.
- أبو عيطة، سهام درويش. (2002). **مبادىء الإرشاد النفسي** (ط2)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الأحمد، أمل. (2001). **بحوث ودراسات في علم النفس** (ط1). دمشق: مؤسسة الرسالة.
- أمزيان، زبيدة. (2007). **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الارشاديّة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة باتنة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، قسم علم النفس.
- بارون، خضر عباس. (2011). القلق والاكتئاب والقيم الاجتماعيّة: دراسة مقارنة بين الأطفال الأيتام في دولة الكويت، **مجلّة دراسات الخليج والجزيرة العربيّة**، المجلّد 37 (العدد 142)، ص 111 – 126.
- الباز، راشد. (2000**). تقييم الرعاية المؤسّسية لنزلاء دورومؤسسات التربية الاجتماعية**. كلية العلوم الاجتماعية جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
- بلان، كمال يوسف. (2011). الاضطرابات السلوكيّة والوجدانيّة لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم. **مجلّة جامعة دمشق**، المجلّد 27 (العدد الأوّل)، 177-218.
- بلبل، لمياء. (2000). **و اقع الرعاية البديلة في العالم العربي دراسة تحليلية**. المجلس العربي للطفولة والتنمية (دراسة غير منشورة).
- بنجابي، إيمان. (2008). **الرهاب الإجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات السعوديّات** (أطروحة دكتوراه). القاهرة: جامعة عين شمس.
- بيك، آرون.(2000). **العلاج المعرفي والاضطر ابات الانفعاليّة** (ترجمة عادل مصطفى). بيروت: دار النهضة العربية.

- ترول، تيموثي. (2007). **علم النفس الاكلينيكي** (ترجمة فوزي طعيمة، جنان زين الدين). عمّان: دار الشروق.
- جابر، عبد الحميد جابر، وكفافي، علاء الدين. (1988)، **معجم علم النّفس والطب النّفسي** (ط1). القاهرة: دار النهضة العربيّة.
- الجامعة الأميركيّة في بيروت. (2007). **دليل المهارات الحياتيّة والتشغيليّة الأساسيّة للشباب**. بيروت: الجامعة الأميركيّة في بيروت.
- الجراح، إسماعيل. (2006). **المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى القلق الاجتماعي لدى الشباب**. مصر: جامعة عين شمس.
- الجسيماني، عبد العالي. (1990). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسيّة**. بيروت: دار البيضاء للعلوم.
- جون، كونجر؛ وبول، موسن؛ وجيروم، كيجان. (1977). **سيكولوجية الطفولة والشخصيّة** (ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد جابر). القاهرة: دار النهضة العربية.
- حجازي، مصطفى. (2004). **الصحّة النفسيّة: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة** (ط2). بيروت: المركز الثقافي العربي.
- حرجان، ضياء فيصل. (2011). **أثر الإرشاد السلوكي المعرفي في خفض التعب النّفسي لدى طلاّب المرحلة الإعداديّة** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ديالى، العراق.
- حسّون، هنادي عبد القادر. (2010). **فاعليّة برنامج ارشادي لتنمية السلوك النفسي الاجتماعي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالديّة: دراسة شبه تجريبيّة في دور الأيتام في محافظة حلب** (رسالة ماجستير غير منشورة). سوريا: جامعة دمشق.
- حمداوي، جميل. (2011). **المراهقة خصائصها، مشاكلها وحلولها**. السعوديّة: مكتبة الألوكة.
- حمود، محمد الشيخ. (2011). **الإرشاد المدرسي** (ط1). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- حمودة، محمود عبد الرحمن. (2011). **الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج** (ط2). مصر: ميدان الاسماعيليّة.
- خاطر، ابراهيم. (2016). **تربية المراهقين ومشاكلهم (ط1)**. السعودية: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال. (2011). **تعديل السلوك الانساني**. عمّان: دار الفكر.
- خليل، إلهام. (2004). **علم النفس الاكلينيكي: المنهج والتطبيق**. القاهرة: دار إيتراك.
- دبابش، علي موسى علي. (2011). **فعاليّة برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية و أثره على تقدير الذات** (رسالة ماجستير غير منشورة). غزّة: جامعة الأزهر، كلية التربية قسم علم النفس.
- الدحادحة، باسم. (2008). فعاليّة استراتيجية تقليل الحساسية التدريجي في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى طلاب جامعة السلطان قابوس، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، مجلد 7، عدد 1، القاهرة، 1-41.
- الدسوقي، مجدي محمد. (2003). **سيكولوجيّة النمو من الميلاد الى المراهقة**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- دهراب، سميرة. (2008). **فاعلية برنامج إرشادي باستخدام تقنيّات الإرشاد الجماعي** (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الكويت.
- الديدي، عبد الغني. (1995). **التحليل النفسي للمراهقة** (ط1). بيروت: دار الفكر.
- رضوان، سامر جميل. (2012). **التدريب على إدارة الجلسة العلاجيّة التربويّة** (ط1). الإمارات العربيّة المتّحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الريماوي، عمر طالب أحمد. (2013). مفهوم تقدير الذات لدى الطلبة الأيتام في مدارس ضاحية القدس. **مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية**، مج. 2013، ع. 4، ص ص. 95-110.
- زراد، فيصل. (2005). **العلاج النفسي السلوكي لحالات القلق والتوتر النفسي والوسواس القهري بطريقة الكف النقيض**. بيروت: دار العلم للملايين.
- الزعبي، أحمد. (2009). **سيكولوجيّة المراهقة** (ط1). عمّان: دار زهران.
- زهران، حامد عبد السلام. (1995). **علم نفس النمو** (ط5). القاهرة: عالم الكتب للنشر.
- السبعاوي، فضيلة. (2011). **التغلب على الخجل الاجتماعي**، عمّان: دار صفاء.
- السدحان، عبدالله. (2003). **أطفال بلا أسر** (ط1).الرياض: مكتبة العبيكان.
- السدحان، عبدالله. (2004). **رعاية الأطفال المحرومين من الرعاية الوالديّة**، ورقة ضمن فعاليّات مؤتمر الأطفال مجهولي الهوية في دول مجلس التعاون: الاشكاليات وطرق التعامل والعلاج، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية، مجلس التعاون لدول الخليج العربية.
- السرطاوي، زيدان، والسيد، عبد العزيز. (1999). **تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيًّا: النظريّة والتطبيق (ط1)** الإمارات العربيّة المتّحدة: دار الكتاب الجامعي.
- سليم، مريم. (2002). **علم نفس النمو (ط1)**، بيروت: دار النهضة العربية.
- سليم، مريم. (2003). **علم نفس التعلّم (ط1)**، بيروت: دار النهضة العربية.
- الشايع، محمد عبد الله. (2013). التكيّف الاجتماعي لدى تلاميذ دار الرعاية الاجتماعيّة بمدارس التعليم العامّ في المملكة العربيّة السعوديّة، **مجلّة العلوم الاجتماعيّة**، المجلّد 41 (العدد1)، ص55-67.
- شمسان، رضيّة علي محمد. (2004). **برنامج علاجي معرفي سلوكي في مرضى الرهاب الاجتماعي دراسة نفسيّة تجريبيّة** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صنعاء.
- عبد القادر بهتان، نوردين جبال. (2015). تجليات إضطرابات مرحلة المراهقة، **مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية**. ع. 14-13، ص146-156.
- علوي، اسماعيل، وزغبوس، بنعيسى. (2009). **العلاج النفسي المعرفي**، عمان: عالم الكتاب الحديث.
- عويضة، كامل محمد. (1970). **علم نفس النمو** (ط1). مصر: دار الكتب العلمية.
- العيسوي، عبد الرحمن. (1999). **مشكلات الطفولة والمراهقة** (ط3)، عمّان، دار العلوم العربية.
- العيسوي، عبد الرحمن. (2000). **اضطرابات الطفولة والمراهقة**. عمّان، دار الراتب الجامعية

- العيسوي، عبد الرحمن. (2005). **المراهق والمراهقة**. بيروت: دار الهضة العربية.
- معربس، لابا. (2010). **الإكتئاب لدى الشباب**. بيروت: دار النهضة العربية.
- معوض، خليل ميخائيل. (1994). **سيكولوجية نمو الطفل والمراهقة**. مصر: دار الفكر العربي.
- ملحم، سامي محمد. (2004). **علم نفس النمو** (ط1). الأردن، دار الفكر.
- هوفمان، ستيفان. (2012). **العلاج المعرفي السلوكي المعاصر** (ترجمة مراد عيسى). القاهرة: دار الفجر.
- الوافي، عبد الرحمن، وزيان، سعيد. (2007). **النمو من الطفولة الى المراهقة**، ديوان المطبوعات الجامعيّة.
- وزارة الشؤون الاجتماعيّة في لبنان ومنظمة الأمم المتّحدة اليونسف. **الأطفال المحرومون من الرعاية الأسريّة بين الرعاية المؤسّساتية والرعاية البديلة: الوضع الراهن و البدائل المتاحة** (دراسة غير منشورة).
- يعقوب، غسّان؛ ودمعة، ليلى. (1999). **سيكولوجية النمو عند المراهق**. بيروت : دار النهار للنشر.
- يعقوب، غسان؛ وكنعان، عارفة. (2016). **الإضطرابات النفسيّة والسلوكيّة لدى الأطفال اللاجئين** (ط1). بيروت: دار النهضة العربية.

- **المصادروالمراجع الأجنبيّة**

- Al kazzi, R, *Estime de soi et compétences sociales chez les enfants timides*, Master en psychologie de l'éducation et de la formation, Université Saint Joseph, Beyrouth.
- American psychiatric association (2003), *Manuel diagnostique et statistiques des troubles mentaux*, (traduit J.D Guelfi et Coll), PARIS: Masson.
- Andre C. (2005), *les therapies cognitive*, Bernet-Danilo, Meschers.
- Ausubel, D. (2002), *Theory and Problems of Adolescent Development* (3rd edition), Washington, I Universe.
- Baptista. C.A & Loureiro. S.R, (2012), *Journal of Affective Disorders*, V136, p 857.
- Barlow DH. (1988), *anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic*, Guilford, New York.
- Bowlby j. (1965), *mental care and mental health second edition*, Geneva: WHO.
- Brown, B.B. Prinstein, M.J., *Encyclopaedia of Adolescence*, Washington, Academic Press.
- Burlingham (D) & Freud (A). (1944), infancy without families, London: *child development*, *Vol* 41, pp 291-311
- Colten, M., Gore, S. (1991), *Adolescence Stress, Causes and Consequences*, New York, Aldine De Gruyter.
- Dunulescu, D., Matei, C. (2018), *Adolescence Explained*, Bucharest.

- Eduard, R., Muss, H. (1988), *Theories of Adolescence*, NewYork, Random House: McGraw-Hill.
- Gail, C. (March 14, 2002), *Early Adolescence: Understanding the 10 to 15-Year-old* (2nd edition), A Da Capo Press.
- Garn, S.M. (1992), *Physical Growth and Development: Comprehensive Adolescent Health Care*, In Friedman, S.B., St. Louis, Quality Medical Publishing.
- Hall, S. (2010), *Adolescence Its Psychology*, USA, General Books LLC.
- Hurlock, E.B. (1967), *Adolescent development* (3rd edition), Newyork, Mc.Graw-hill.
- Jackosky, S. (2015), *Erik Erikson Biography*, NewYork, kindle.
- Kotesky, R.L. (2005), *Understanding Adolescence*, USA, Victor Books.
- Kroger, J. (2005), *Identity in Adolescence-Ed 3 (Adolescence and Society)* (3rd edition), Routledge.
- Liao,Y., Natalie P., Deng Y., Tang J., Riteesh B. and Hao (2010). Body dimorphic disorder, social Psychiatry, and Psychiatric Epidemiology. *Journal of social anxiety*, V 45 (10) PP 963-97.
- Mangrulkar, L. (2001), *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*, Washington, DC: PAHO.
- Mouren, SM.C. et al (1993), *troubles anxieux de l'enfant et l'adolescent*, Paris, Maloine.
- Ranta, K. Heino, R. Koivisto, A. Tuomista, M. Peikonen, M & Marttunen, M. (2007**).** Age and gender differences in social anxiety symptoms during adolescence: The social phobia Inventory SPIN as measure. *Psychiatry Research*, 153 (3), 261-270.
- Reyna, V.F. et al (2011), *Adolescent brain* (1 edition), American Psychological Association.
- Rubin, K.H., Malti, T. (2018), *The Handbook of Child and Adolescent Aggression* (1st edition), Washington, Guilford Press.
- Shaffer, D.R., Kipp, K. (2010), *Developmental Childhood and Adolescence* (8th edition), USA, Wadsworth.
- Spurr JM, Stopa L (2002), *self-focused attention in social phobia and social anxiety*, psychology review, V22, N 7, 947-975.
- Stanley, H.G.(2010), *Adolescence Its Psychology*, General Books LLC.
- Stoddard, J. A. (2007**).** *Development and single-case evaluation of intensive cognitive behavioral for social phobia*. Dissertation of Ph.D. Boston University.

- Tamara, V., Svetlana, V (2014), Social anxiety in children, Psychology in Russia: State of the Art, *the journal of psychology*, Volume 7 (Issue 1), 73 – 82.
- Thompson C.L., Rudolph L.B (1992), *counseling children* (3rd edition), pacific grove, CA: Brooks/Cole.
- Veale D (2003), Treatment of social phobia, *advances of psychiatric treatment*, V9, 258-264
- Vera, L, Sarron M (2002), *PSYCHOTERAPIES des phobies*, Paris, Dunold.
- World health education (1999), *Partners in Life Skills Education*, Geneva: (s.n.).
- World Health Organization (1992), *The international of mental and behavioral disorders description and diagnostic guidelines (ICD-10)***,** Geneva.

فاعلية البصمة اللغوية ودورها في تحقيق العدالة

The effectiveness of the linguistic footprint and its role in achieving justice

أشراف لوشان[1]
Achraf louchene
University of Batna1, Algéria | جامعة باتنة 1، الجزائر
achraf.louchene@uni-batna.dz
: 0000-0002-8272-4277

زهور شتوح[2]
Zhour chetouh
University of Batna1, Algéria | جامعة باتنة 1، الجزائر
chettoh.lettre86gmail.com
: 0000-0001-6169-5895

تاريخ النشر	تاريخ القبول	تاريخ الاستلام
2022/06/04	2022/06/02	2022/05/15

DOI : 10.17613/cx2c-td30

ملخص

علم اللسان من العلوم الحديثة التي تشغل حيزا كبيرا في واقعنا العربي سواء من جانب الخبرة النظرية أو التطبيقية، إلا أننا نلاحظ أن التطبيق الفعلي للسانيات الجنائية من جانب تحقيق العدالة القضائية ما زال يشكو نقصا، وهذا مرجعه ربما لغياب تلك الرؤية الشاملة حول النظريات اللسانية عند المحققين وحتى القضاة و مدى مساهمتها في الوصول للحقيقة، ومن أهم القضايا الأساسية في مجال اللسانيات الجنائية البصمات اللغوية، أين تلعب اللغة دورا هام في الجانب القانوني والجنائي، من ناحية تحليلية لسانية لغوية مساعدة في فك شفرات الجرائم المختلفة.

ومن هذا المنطلق ارتأينا تسليط الضوء على اللسانيات الجنائية من خلال قضية البصمة اللغوية ودورها المركزي في التحليل اللساني الجنائي.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات التطبيقية؛ اللسانيات الجنائية؛ الدليل اللغوي

[1] مخبر الأبحاث في التراث الفكري والأدبي بالجزائر، التابع لجامعة باتنة 1 الجزائر
[2] د. بجامعة باتنة 1 الجزائر

Abstract

This intervention seeks to shed light on linguistics; Which occupies a large space in our Arab reality, whether in terms of theoretical or applied experience, but we note that the actual application of criminal linguistics from the side of achieving judicial justice still complains of a deficiency, and this is perhaps due to the absence of that comprehensive vision about linguistic theories of investigators and even judges and the extent of their contribution In reaching the truth, one of the most important fundamental issues in the field of criminal linguistics is linguistic fingerprints, where language plays an important role in the legal and criminal aspect, from an analytical and linguistic point of view that helps in deciphering the codes of various crimes.

From this point of view, we decided to shed light on criminal linguistics through the issue of linguistic evidence and its central role in forensic linguistic analysis.

Keywords: applied linguistics; forensic linguistics; Linguistic guide.

مقدمة

يعد علم اللغة التطبيقي ميدانا خصبا تتلاقى فيه مختلف العلوم، حيث تستغل علوم اللغة في حل مشكلات علمية ذات صلة باللغة (حلمي, 2003,64)، كالمجال القانوني الذي أصبح يعتبر اللغة كإجراء جنائي فعال ومساعد في تحليل بعض القضايا خاصة في الدول الغربية، أين ظهر عندهم ما يعرف بعلم اللغة الجنائي الذي له الصدى الواسع في مجال التحقيقات الفيدرالية، إذ يخصص له خبراء لسانيين جنائيين ذو خبرة لغوية ومعرفة بالمجال القانوني للمساعدة في فك لغز القضايا المعقدة، أما عند العرب فيعتبر بمثابة ذلك العلم الذي لم يحصل على مقعده الرئيسي من بين العلوم اللسانية خاصة في أوساط المجتمع القانوني، إذ نلاحظ أن مثل هذه العلوم ما زال يقتصر تدريسه على بعض الدول العربية دون غيرها، وهذا راجع ربما لعدم معرفتهم لأهميته بالنسبة لتحقيق جزء من العدالة، فما المقصود إذن باللسانيات الجنائية؟ وما هي أهم الميادين التي يستغل فيها هذا العلم للوصول للحقيقة

1- مصطلحات مهمة

إن المطلع على علم اللغة الجنائي المستحدث الذي يتداخل بفعل الترجمة مع مصطلحات أخرى تصب في نفس السياق، كمصطلح اللسانيات القضائية، واللسانيات القانونية التي تتلاقى في نفس الميدان لكنها تختلف من حيث الاستعمال، سيلاحظ أن الكثير من الباحثين يطلقون على اللسانيات الجنائية مصطلح اللسانيات القضائية أو القانونية وهذا خاطئ من وجهة نظرنا، وسوف نحاول التفصيل أكثر في هذا نوع من المصطلحات لتبيان الاختلاف فيما بينها.

1. اللسانيات الجنائية: ما يعرف بعلم اللغة الجنائي، هو ذلك العلم الذي يجمع بين علوم القانون من ناحية وعلوم اللغة من ناحية اخرى، فهو بذلك من العلوم البينية التي تهتم بتطبيق دراسات العلوم اللغوية على بعض القضايا الجنائية، بغية تسهيل عملية التعرف على المتهم الحقيقي، بناءا على تلك السمات اللغوية التي تميز كل فرد عن غيره،

وإثبات الأدلة بالاعتماد على البصمة الصوتية وتحديد هوية المتحدث أو تحليل الخطاب، وغيرها من المجالات المتعددة المميز لهذا العلم اللساني الجنائي.

2. اللسانيات القضائية: أو ما يطلق عليها بلغة الحكم القضائي، وهي تلك اللغة المستخدمة من طرف القاضي والمحامي داخل المحكمة، فهي تجمع بين لغة المرافعات المنطوقة التي تتميز بأسلوب منطقي متزن (فتحي مرسي, 1989, 16)، واللفظ البليغ الواضح، ولغة الحكم القضائي المباشرة المتصفة بالحكمة والدقة ، والابتعاد عن الغموض عند صياغتها.

3. اللسانيات القانونية: علم اللغة القانوني، لغة القانون، هي اللغة المتخصصة التي يصوغ بها المشرع قواعده القانونية، ذات طابع اجتماعي تداولي انجازي (دياب مروش, 2019, 4)، إذ تهتم بتقديم معارف في المجال القانوني بمختلف تفرعاته؛ أي أنها تشمل كل لغة مستخدمة في السياق القانوني (الدستور، النصوص القانونية، المرافعات، الأحكام، العقود، الطعون...).

فاللغة المستخدمة اذا في مجال القانون ليست لغة واحدة، بل إن لها فروعا متعددة، للغة التشريع مختلفة عن لغة المرافعات، لكن يبقى هذا الاختلاف ظاهريا كونها تشغل حيزا واحدا وهو خدمة المجتمع القانوني بمختلف ميادينه، وتشترك في تلك الخصائص العامة المميزة لها أهمها عاملي الدقة والوضوح، وانتقاء أي من هذه السمات يترتب عليه غموض المعنى وصعوبة الوصول إلى فهم حقيقة المقصود (عبدالله, 1981, 5)

مجالات اللسانيات الجنائية

يختص علم اللغة الجنائي كغيره من العلوم بمواضيع دون غيرها كون اللغة في هذا المجال في هذا الميدان تقتصر على موضوعين فإما أن تعد كوسيلة لشرح الوثائق، أو تعتبر كأحد أهم الدلائل المساعدة للوصول لفك لغز الجريمة والفصل في قضية ما، ومن أهم ميادين التي يعتمد فيها بشكل واضح على التحليل اللغوي الجنائي في القضايا مايلي:

- تحديد هوية المتحدث: وذلك بالاعتماد على علم الصوتيات الشرعي، حيث يتم مقارنة خطاب المتهم المسجل أو المدون سابقا، مع الخطاب الموجود عند المحقق للتأكد ما إذا كان الخطاب صادرا من نفس الشخص لإثبات إدانته من عدمها .(crystal, 2003,)
- علم اللهجات: وترتبط غالبا بالتسجيل المسموع أو المرئي حيث يكلف اللساني بتحقيق اللكنة أو اللهجة و مدى صحة قرب أو بعد لهجة المتكلم عن اللهجة المسجلة في الشريط.
- القضايا المدنية: من مثل العلامات التجارية (و الملصقات التجارية، منازعات العقود و التشهير) (نور الدين بالعربي, 2017, 44)
- كما له الدور الفعال في الكشف عن السرقات الفكرية والنزاهة الأكاديمية في ضوء ما يعانيه المؤلف الحقيقي من نهب للأفكار ونسبها لغيره، زيادة على هذا نجد لهذا العلم صدى واسع من جانب فك رموز الرسائل المشفرة المحملة بمعاني ضمنية بين الأسطر، خاصة ما تعلق بالجرائم الإلكترونية والإرهاب أو رسائل الانتحار الغامضة.

2- علم اللغة الجنائي وسبل الإفادة منه لتحقيق العدالة

في كل الجرائم يتم خلال عملية التحقيق الأخذ بعين الاعتبار كل ماله دور في الوصول للحقيقة والكشف عن المتهم الحقيقي، سواء كان ذلك بالاعتماد على الدلائل المباشرة أو تعدى ذلك إلى الاعتماد على الأدلة اللغوية التي أصبح لها الدور الفعال في فك الغموض، ويتم التحليل اللغوي للدلائل اللغوية من طرف خبير اللغة الجنائي المتخصص في العلوم اللغوية والذي يتمتع بقدرة التحكم في القواعد والتمييز بين الجمل من خلال التراكيب، كما يبحث عن تلك الأنماط اللغوية التي تميز بين الأفراد من خلال عملية نطق الأصوات على سبيل المثال، والتعرف على اللهجات وهذا عموما ما يدخل ضمن مجال البصمة اللغوية المعتمدة من طرف المحقق كدليل جنائي لإثبات الإدانة من عدمها في قضية ما.

ولتحقيق العدالة وإنصاف الحق كان لا بد من المحقق الاعتماد على العديد من العلوم كالطب وعلم النفس وعلم اللغويات، وهذا الأخير يتم من خلاله فحص البيانات اللغوية بمختلف أصنافها وتحليلها من طرف لساني جنائي، ومن بين أهم تخصصات التحليل اللغوي الجنائي تحليل البصمة اللغوية؛ أين يعتمد على تحليل اللغة في قضايا جنائية مختلفة، إذ أخصص القول في هذا المقام أنه توجد قضايا جنائية متعلقة باللغة في حد ذاتها كقضايا القذف والتهديد والابتزاز والتشهير وطلب الفدية...، وقضايا تلعب فيها اللغة دورا مساعدا كالإرهاب والمتاجرة بالمخدرات، الجرائم الإلكترونية والسرقة... (بن فهد العصيمي, 2020, 22)، لهذا يعتبر العديد من المهتمين بهذا العلم أن أهم مجالات اللسانيات الجنائية هو دراسة وتحليل البيانات اللغوية الصوتية، ويجد الإشارة هنا أن البيانات الصوتية ليست بالضرورة أن تنحصر في التسجيلات الصوتية، بل قد تتجسد في استجوابات قام بها المحقق مع أحد المتهمين لبناء الإدانة أن نفيها دون أن ينتبه المتهم كطرح السؤال التالي من طرف المحقق على المتهم في قضية القتل مثلا: حينما قتلته هربت، أليس كذلك؟ فالمحقق هنا هدفه إثبات جريمة القتل التي ينكرها المتهم عن طريق استجواب مسجل، ولا يهمه الهروب من عدمه، فإذا اهتم المتهم بتبرير ونفي هروبه ونسي تهمة القتل الموجهة إليه، هذا يجعل المحقق أحيانا أن يستغل مثل هذه الاستجوابات كشاهد ودليل لغوي إضافي للدلائل المباشرة لتثبيت الجريمة.

ومن التقنيات اللغوية للتحقيق في الجرائم والتي تلعب فيها البيانات اللغوية دورا هاما علم الصوتيات الذي يسهل عملية فحص البيانات الكلامية وتحسين جودتها، فمثلا بالاعتماد على علم الصوتيات الشرعي في اللسانيات الجنائية، ومن خلال نبرة الصوت تحديدا يتم إنشاء ملفات تعريف وتحديد ملامح المتحدث بهدف التعرف على المشتبه به الفعلي في القضية، وهذا غالبا ما يكون في قضايا التهديد والابتزاز، الخطف وكما هو معلوم أنه في قضايا الاختطاف عادة ما يتصل المتهم بأهل الضحية لطلب الفدية، فعن طريق الاتصال الصوتي(وإذا كان بصوت واضح)يتجه المحقق مباشرة لأخذ نبرة الصوت وتحليلها من خلال الكلمات المستعملة و بالاعتماد على اللهجة المنطوقة لمحاولة الوصول المشتبه به، أما إذا كان الصوت غير واضحا، فإنه يتجه إلى إعداد تقرير عن جودة التسجيل الصوتي ووضوح الكلام، الذي عادة ما يعتمد كدليل إضافي في مثل هذه القضايا، ويقصد بالجودة هنا تحويل التسجيل الصوتي الذي يشوبه الضوضاء والتشويش إلى كلام مفهوم وواضح يمكن أن يساعد في الوصول إلى جزء من الحقيقة.

فتحليل الدليل اللغوي لدى الشرطة وفي المحاكم يعد أبرز مجالات تطبيق هذا العلم اللساني الجنائي بغية إبراز المشبه به، والبصمة اللغوية واحدة من الطرق التي يعتمدها المحقق كدليل جنائي لإثبات الشبهة على الجاني، فللكلمات المنطوقة أو المكتوبة قيمة كبيرة في تحقيق العدالة، اعتمادا على ما يسميه اللغوي اللغدية؛ التي تشير الى ذلك الاستعمال اللغوي الفردي لشخص

معين أين يمكن معرفة المشتبه به عن طريق كلمات تميزه عن غيره، وهذا بالفعل ما تم في إحدى القضايا المعقدة بالولايات المتحدة الأمريكية والتي عرفت بقضية "مفجر الجامعات والطائرات" بطلها علم الرياضيات والمناهض للتكنولوجيا ثيودور جون المكنى بكارينسكي، والذي أشتهر بأسلوبه المميز في تنفيذ جرائمه المعتمد على الطرود البريدية المتفجرة، حيث حاول مكتب التحقيقات الفيدرالي الوصول له بشتى الطرق لكن كلها باءت بالفشل، إلا أن أتى ذلك اليوم الذي أرسل فيه المجرم رسالة إلى صحيفة نيويورك تايمز ووعد فيها إنهاء جرائمه مقابل نشر مقاله المعنون ب: "المجتمع الصناعي ومستقبله"، وبعد نشره وبالصدفة قرأ أخ المجرم المقال فتعرف عليه مباشرة من خلال أسلوب كتابته المتميز، وقطع الشك باليقين حين وجد مقالا لأخيه مكتوب بنفس الطريقة (صبحي عبد الاه, 2019, 1317)، وبهذا تم الوصول المجرم الحقيقي عن طريق اللغة وتلك البصمة اللغوية التي ميزت المجرم عن غيره، وبذلك يمكن القول أن الأدلة الجنائية اللغوية قد تستخدم كأداة أساسية أو مساعدة في إثبات الجريمة، من خلال تحليل الأدلة اللغوية وتفسيرها بطريقة موضوعية تخدم المجتمع القانوني.

كما نجد من بين القضايا الذي يهتم بها علم اللغة الجنائي القضايا المتعلقة بالعلامات التجارية، التي يستغل فيها علم اللغة التطبيقي بشكل كبير لتفسير وفك رموز المعاني الأساسية لتلك العلامات المختلفة، من ناحية التشابه والتمييز فيما بينها، حيث يلجأ الخبير اللغوي الجنائي في هذا المقام لعلم العلامات، محاولا فك هذا النوع من الخصام، أو أنه قد يلجأ إلى علم التداولية وغيرها من الفروع اللسانية التي لها الصدى الواسع في عملية الوصول للحقيقة على مستوى الساحة القانونية، وفي هذا الصدد تحدث "روجر شوي" عن دور التحليل اللغوي اللساني في هذا النوع من القضايا، مبينا الدور الذي يلعبه اللغوي الجنائي بهدف التمييز بين العلامات التجارية، ومن بين القضايا المتعلقة بهذا الميدان في الجزائر ونقلا عن صفحة المحكمة العليا بالجزائر قضية شركة تضامن قريادر وودر بيكر وشركائه، أين تدور وقائع هذه القضية حول ملكية علامة تجارية المتمثلة في علامة طائر نقار الخشب فوق رأسه قبعة خاصة بالطباخين تخرج من تحتها غرة على الجهة اليمنى مكتوب عليها بيتزيريا عند بارتير وودي، وبعد تحليل القاضي لشكل العلامة الذي يتم وفق علم الإشارات اللغوي ودون إدراك منه، وصل الى أن هذا النوع من العلامات ملك لشركة أمريكية صاحبة للرسوم المتحركة، فهي بذلك اقتباس لها واستغلالها كعلامة تجارية اشهارية، ووفقا لما ينص عليه القانون الجزائري في حالة تشابه علامتين تجاريتين، تمنح الحماية القانونية لأسبقهما من ناحية تسجيل العلامة (المحكمة العليا, 20/06/2018)، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على تطبيق بعض تقنيات علم اللغة الجنائي من طرف رجال القانون دون معرفتهم بأصول وقواعد هذا العلم البيني الجامع بين اللغة العربية والقانون

3- النتائج ومناقشتها

- إن علوم اللسان عامة وعلوم اللغة التطبيقي بخاصة من العلوم التي تتلاقق وعلوم أخرى) تتميز بالبنية (، من أجل الوصول لدارسة علمية لظواهر مختلفة في مجال معين، وهذا مرده اتساع دائرة تطبيقات العلوم اللغوية في ميادين علمية مختلفة، كعلمي الاجتماع والنفس، وعلوم القانون.
- يعد علم اللغة الجنائي من العلوم الحديثة في مجال اللسانيات من شقها التطبيقي، أين يهتم بتطبيق إجراءات العلوم الألسنية على مختلف القضايا الجنائية لتحقيق القضاء.

- اللسانيات الجنائية في الدول الغربية على وجه الخصوص لها الصدى الواسع في مجال التحقيقات الفيدرالية، إذ يخصص لها خبراء لسانيين جنائيين ذو خبرة لغوية ومعرفة بالمجال القانوني للمساعدة في فك لغز القضايا المعقدة.
- علم اللغة الجنائي لا يزال في بدايته الأول في العالم العربي، أي أنه لم يتعدى الجانب النظري دون تطبيق فعلي وجاد، حيث نلاحظ أن الاهتمام به لا يتعدى حدود المملكة العربية السعودية والعراق حيث أصبح يدرس للطلاب بغية تكوين نخبة متخصصة في هذا النوع من العلوم.
- يعتبر الدليل اللغوي أحد أهم الدلائل المساعدة في الوصول للحقيقة، باعتبار اللغة الوسيلة الرابطة بين المتهم والمحقق، ثم أن اللغة قد تكشف أحيانا على ما عجزت الدلائل المباشرة الوصول إليه.
- إن الملاحظ هو أن بعض تقنيات اللسانيات الجنائية تستعمل وتطبق من طرف رجال القانون، لكن دون معرفتهم بهذا العلم البيني الجامع بين اللغة والقانون.

أدخل نتائجك في هذا القسم بنفس التنسيق المعتمد (الخط، المقاس، البعد بين السطور)، ويجب عرض ملخص عن البيانات المجمعة في صورة نسب أو مجاميع، ثم استعراض التحليل الذي تم إجراؤه على تلك البيانات المجمعة؛ وبعد عرض النتائج يمكن تقييم وتفسير مضامينها على ضوء الفرضيات، ومقارنة بما توصل له الآخرون في الدراسات السابقة.

4-الخلاصة

يعد علم اللغة الجنائي من العلوم المهمة في المجتمع القانوني، كونها تساهم في تحليل وتفسير الدلائل اللغوية، وتفتح المجال لفحص دقيق لكل خطاب (منطوق/مكتوب) له علاقة بقضية ما، لذا فإنه من المهم جدا أن يدرج كمادة تدرس في كليات الحقوق والتعريف به في أوساط رجال القانون بمختلف تخصصاتهم، واطلاعهم على كيفية استغلال اللغة لخدمة القانون وتحقيق العدالة، عن طريق استغلالهم بالبصمة أو ما يعرف بالدليل اللغوي و فاعليته للوصول إلى الحقيقة، باعتبار اللغة الوسيلة الرابطة بين المتهم والمحقق، ثم أن اللغة قد تكشف أحيانا على ما عجزت الدلائل المباشرة الوصول إليه.

أدخل هنا خلاصة المقال دوما بنفس التنسيق المعتمد (الخط، المقاس، البعد بين السطور)؛ بحيث يُوَضَّحُ فيها الاستنتاجات الرئيسية أو حوصلة الأفكار المتوصل إليها في القسم السابق والتي تجيب عن السؤال المطروح في المقدمة، متبوعة بالمقترحات التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، وتضم خلاصة المقال آفاقه أي حدود البحث نظريا وتطبيقيا (نقد ذاتي: التوقعات التي تنعكس على البحث مستقبلا)، بمعنى آخر ماهي المجالات التي يمكن أن يتطرق لها الباحثون مستقبلا؟ نظرا لكون الباحث تعرض لها بشكل مختصر أو لم يتعرض لها أصلا، لكي يفتح مجالاً لغيره في البحث.

قائمة المصادروالمراجع

- المحكمة العليا، الغرف المدنية، قرار رقم 1245460، 20/06/2018 /http://www.coursupreme.dz
- أحمد فتحي مرسي، محاضرات في الأدب القضائي، (1989)، المركز القومي للدراسات القضائية.
- حلمي خليل، (2003)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

- حمد نور الدين بالعربي،(2017)، اللسانيات القضائية في الوطن العربي، مجلة الأثر، العدد 29، جامعة مرباح قصدي ورقلة، الجزائر.
- زغدودة ذياب مروش، (2019)، اللغة العربية في الحقل القانوني، جامعة باتنة1.
- صالح بن فهد العصيمي، اللسانيات الجنائية، (2020)، ، السعودية، ط1، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
- عزالدين عبد الله، (1981)، لغة القانون في مصر، مجلة مصر المعاصرة، العدد 384.
- عنتر صبحي عبد اللاه، (2019)،طبيعة عمل عالم اللغة الجنائي، قراءة في ثلاث قضايا في تحقيق نسبية النص، المجلة العربية لعلوم الأدلة الجنائية والطب الشرعي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مجلد 1.

- Crystal, D, A didactionary of linguistics and phonetics, 5th Ediction, Black well publishing usa,2003.

تأثيروسائل الإعلام على تنمية الوعي البشري بالتغيرات المناخية بالواحات المغربية: حالة واحات تافيلالت

THE IMPACT OF THE MEDIA ON THE DEVELOPMENT OF HUMAN AWARENESS OF CLIMATE CHANGE IN THE TAFILALET OASIS (MOROCCO)

عبد الرزاق صديقي
Abderrazzak Sadiki
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Maroc | جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب
sadiki.abderrazzak.geo@gmail.com

محمد حنشان
Mohamed Hanchane
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Maroc | جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب
mohamed.hanchane@usmba.ac.ma
iD: 0000-0002-5622-3989

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/05/15	2022/06/02	2022/06/04

DOI : 10.17613/wxvw-y576

ملخص

تهدف هده الدراسة إلى إبراز مستوى الوعي البشري لساكنة الواحات المغربية للتغيرات المناخية وعلاقته بوسائل الإعلام المختلفة (السمعية، البصرية، السمعية البصرية والمكتوبة)، ودور هذه الوسائل في تنمية الوعي بالقضايا البيئية الكبرى في العالم وعلى رأسها ظاهرة التغير المناخي. ارتكزت الدراسة على العمل الميداني الاستطلاعي من خلال القيام بتعبئة استمارة ميدانية همت مجال واحات تافيلالت بالجنوب الشرقي للمغرب. وقد أظهرت النتائج أن ساكنة الواحات المغربية على دراية تامة بالتغير المناخي وما يرافقه من ظواهر متطرفة التي تؤثر في المجال أبرزها ظاهرة الجفاف.

الكلمات المفتاحية: وسائل الإعلام؛ الوعي البشري؛ التغيرات المناخية؛ واحات تافيلالت.

Abstract

This study aims to highlight the level of human awareness of the inhabitants of Moroccan oasis to climate change and its relationship to the various media (sound, visual, audiovisual and written), and the role of these means in raising awareness of the major issues. environmental. problems in the world, in particular the phenomenon of climate change. The study was based on exploratory fieldwork by completing a field sheet which concerned the area of the Tafilalet oasis in south-eastern Morocco. The results showed that the inhabitants of the Moroccan oasis are fully aware of climate change and the extreme phenomena which accompany it and which affect the terrain, in particular the phenomenon

of drought.

Keywords: Media; human consciousness; climate change; oasis of Tafilalet

مقدمة

اليوم، يشعر الناس في جميع أنحاء العالم بالقلق إزاء المشكلات البيئية المتزايدة الخطورة مثل تصحر الأراضي الصالحة للزراعة، وتلوث الهواء، وبالطبع تغير المناخ (Léger et Martin, 2020, p8). فالتغيرات المناخية تعتبر على رأس الإكراهات البيئية والمشاكل العويصة التي تعترض الإنسان، خاصة في المناطق القاحلة وشبه الصحراوية التي تكون حساسة وهشة أمام مختلف تأثيراتها المحتملة، سواء على البيئة الطبيعية أو على المجتمع البشري الذي يكون مطالبا بتجاوز هذه التأثيرات أو التكيف معها، وهو ما يفرض نوعا من الوعي بمختلف المشكلات البيئية والمخاطر المحدقة.

يساهم النشر الإعلامي، الذي هو قبل كل شيء واقعي في بناء عالم اجتماعي خيالي (Rouquette, 1998, p93). فالاتصال الإعلامي ينقل نوعا من الخطاب الذي اختاره الخط التحريري للصحف المختلفة من خلال كونه جزءا من سياق اجتماعي وثقافي واقتصادي وسياسي. وهذا يعني أن أنواعا مختلفة من الصحف تختار نوعا من الخطاب يحمل نوعا معينا من المعرفة ليتم نشرها لاحقا داخل المجتمع. لذلك، سيكون للنشر الإعلامي دورا حاسما فيما يتعلق بالبناء الاجتماعي للواقع والتهديدات المجتمعية(Pelletier et Drozda-Senkowska, 2019, p6). وبالتالي المسامة في نشر الوعي البشري بالقضايا البيئة الكبرى.

ولا شك أن الإعلام بوسائله المختلفة، وبصفته السلطة الرابعة والرقابية وأداة التواصل بين صناع القرار والمواطنين، يقوم بدور رئيسي في التنمية من خلال حث الجماهير على الاشتراك في أنشطتها المختلفة، وتعبئة الأفراد بمحاولة إزاحة العوائق التي تحول دون تنفيذها على أرض الواقع، من خلال تعديل الاتجاهات ومحاولة تغيير السلوكات وتوجيهها فأصبح مطلبا حيويا يقوم بتوصيل وتنفيذ ومتابعة الأهداف الوطنية والتنموية العليا، كما يلعب دور الشريك في تنمية المجتمعات المحلية بمساهمتها في تحديد احتياجات المجتمع وترتيب أولوياته ووضع استراتيجية لتلبية متطلباته، وتحديد المشكلات التي تعيق التنمية، واختيار أنسب الطرق لمعالجتها، ويعمل على أن يكون الفرد ليس مستفيدا من الخدمات فقط بل مساهما فعالا في الحفاظ على سلامة المحيط الذي يعيش فيه، لأن خطط التنمية المحلية رهينة بمشاركة جميع القوى المنتجة، ولن تقوم هذه المشاركة ما لم تقم وسائل الإعلام بمختلف أنواعها بتوعيتهم وتثقيفهم وتوجيههم لكل ما يخدم بيئتهم المحلية (لبصير، 2017، ص 52).

الوعي البشري هو إدراك الأشياء والذات. كقوة للوعي، توجد في شكل طاقة إبداعية ديناميكية، تظل في الغالب غير ملحوظة وغير معروفة. الوعي البشري كظاهرة تطورية ديناميكية في طور النمو، عبر مراحل معينة، وإذا تم تنميته وتدريبه بشكل صحيح، فقد يصل إلى المرحلة النهائية من الكائن االمعرفي ذي المساعدة الخاصة. كما أن الوعي البشري هو توليفة من العديد من وجهات النظر فيما يتعلق بالروح البشرية ونموها الأمثل (Rajshree, 2020, p31). فالمكان الذي تحدث فيه عملية تغيير الوعي والتفكير البشريين هو الحياة الاجتماعية. ويكون ارتباط هذين المفهومين بتكوين الحياة الاجتماعية للعقل البشري والتأثير الجدلي للحياة الاجتماعية على تحول العقل البشري. ومع ذلك، يمكن أن يكون تأثير العقل البشري على الحياة الاجتماعية مختلفا. في الواقع، فالحياة الاجتماعية هي حركة الشخص في الفضاء الاجتماعي الذي يعمل فيه. لطالما كانت مسألة الحياة الاجتماعية والإنسان ذات صلة، تتكون الحياة الاجتماعية من علاقات وعمليات اجتماعية معقدة، والتي بدورها

تتأثر بالعديد من العوامل. ومن المعروف أن العلاقات الاجتماعية والسياسية والدينية والثقافية والأخلاقية تتم في المجتمع ويتم تنفيذها في مجالات الحياة الاجتماعية. ترتبط هذه العلاقات ارتباطًا مباشرًا بالعالم الروحي للشخص ووعيه. (Sapaev, 2021, p 1078).

توضح العديد من الدراسات أن الإدراك البشري يلعب دورا مهما في القدرة على الفهم والتخطيط ووضع الخطط، ويشكل عنصرا أساسيا في العلاقة مع البيئة. تدعم هذه الحقيقة عددا كبيرا جدا من الأعمال حول العلاقة بين الإنسان والبيئة والتي تثبت الدور الأساسي للإدراك في عمليات التكيف البشري (Lammel *et al.*, 2012, p3). ومع ذلك، فإن دراسات الإدراك الاجتماعي لتغير المناخ تقدم تناقضات بين المعرفة الساذجة والعلمية للظاهرة - التي تميز الفكر الجماعي والتصورات الاجتماعية (Bertoldo et Bousfield, 2011, p 122).

تتميز ساكنة مناطق الواحات المغربية بفعالية كبيرة على مستوى التكيف ومقاومة التغيرات المناخية. وقد فرض ذلك الوضعية الجغرافية لهذه الأوساط القاحلة وشبه الصحراوية، وانفتاحها على الصحراء، مما جعل سكانها يدركون بشكل كبير مدى هشاشة وحساسية هذه الأوساط تجاه تغير المناخ وأخطاره الممكنة والمحتملة. مما ساهم في تكوين رصيد مهم من المعارف والتصورات يعمل بطريقة أو أخرى في تنمية الإدراكات البشرية للتغيرات البيئية الكبرى وعلى رأسها التغيرات المناخية.

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز مدى إدراك ساكنة الواحات المغربية للتغيرات المناخية، ومدى تأثير وسائل الإعلام في تنمية وتطوير هذا الإدراك من خلال تقييم مدى اهتمام الساكنة بهذه الوسائل الإعلامية، من خلال دراسة حالة واحات تافيلالت بالجنوب الشرقي للمغرب.

1- تقديم مجال الدراسة

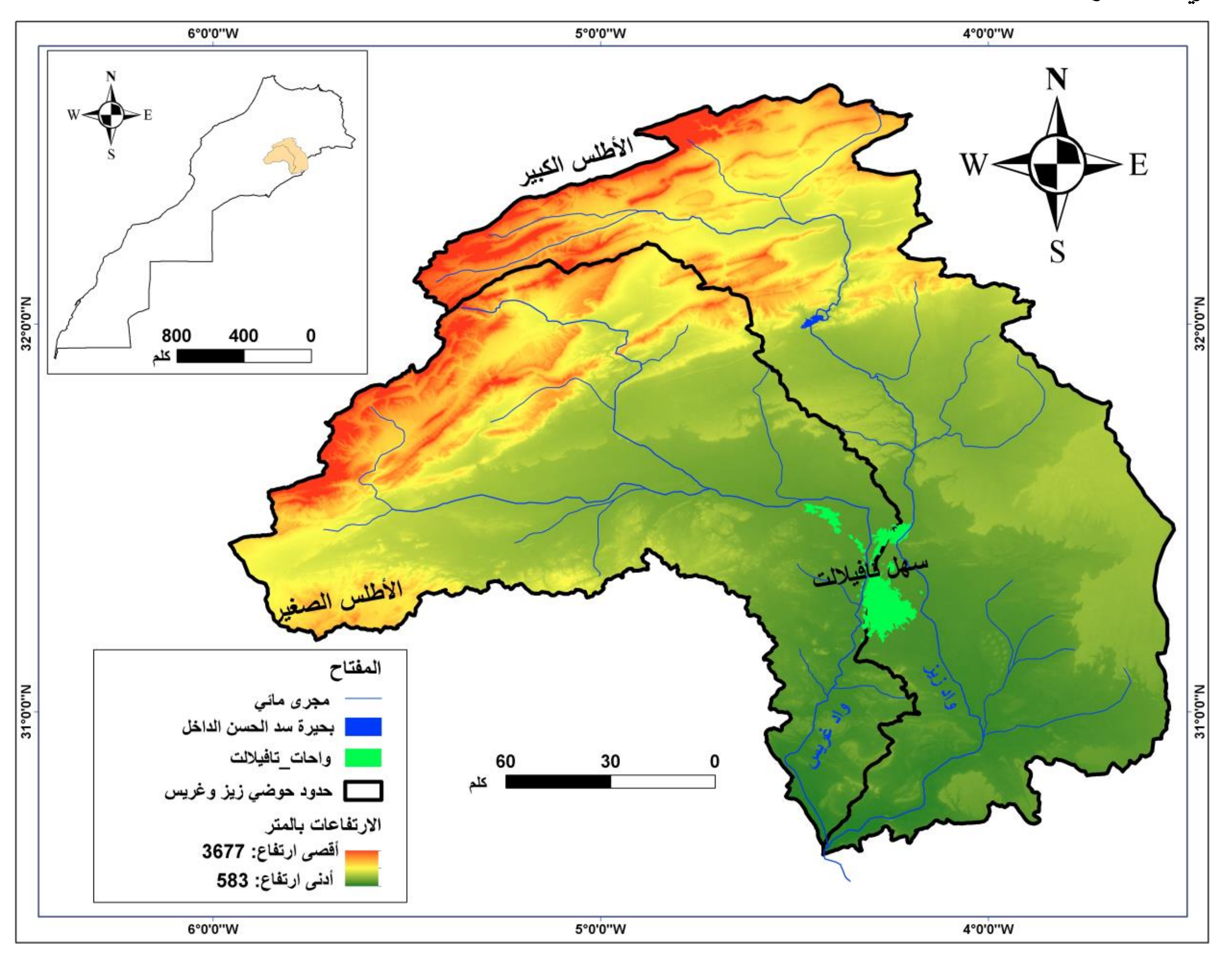
تقع واحات تافيلالت ما بين خطي عرض ′40°30 و ′32°31 شمالا، وخطي طول ′00°4 و ′30°4 غربا (شكل 1)، وتمتد واحات تافيلالت على سهل تافيلالت الذي تكون بفعل إرسابات كل من واد زيز و واد غريس اللذان ينبعن من الأطلس الكبير الشرقي. يحد مجال تافيلالت من جهة الجنوب الجزائر، وشمالا الكثبان الرملية لهضبة أردي، أما من جهة الشرق فنجد واد أمربوح والكثبان الرملية لعرق الشبي، وغربا جبل بولكادي وجبل بولكرون. وتضم تافيلالت مجموعة من الواحات المتفرقة والمتباينة المساحة، فواحات الريصاني وأرفود تتجمع فيها مساحة واسعة نظرا لوقوعها في منطقة شبه سهلية عن اقتراب وادي زيز بوادي غريس، أما واحات الجرف والطاوس خصوصا هذه الأخيرة تبدو أكثر تشتتا وذات مساحة ضيقة (بويحياوي، 2014، ص 23).

ومن الناحية الإدارية فتافيلالت تمتد على تراب إقليم الرشيدية ويقطنها 35% من مجموع ساكنيه، وتضم دائرتين هما الريصاني وأرفود ضمن أربع دوائر موجودة بالإقليم (الرشيدية، كولميمة، أرفود والريصاني). كما أنها تضم تسع جماعات قروية (عرب الصباح زيز، عرب الصباح غريس، فزنا، السيفا، بني امحمدسجلماسة، السفالات، الريصاني، الطاوس وسيدي علي) وثلاث جماعات حضرية (أرفود، الجرف، ومولاي علي الشريف بالريصاني) (بويحياوي، 2014، ص 25).

تندرج واحات تافيلالت ضمن نطاق المناخ الشبه صحراوي القاحل، حيث يقل معدل التساقطات عن 80 ملم سنويا، وعدد الأيام الممطرة لا يتجاوز 15 يوما كمتوسط سنوي، والمتوسط السنوي لدرجة الحرارة العليا يصل إلى 21°C خلال شهر يوليوز (Margat, 1961). وتتميز القحولة بعجز شبه دائم في التساقطات مرتبط بقوة التشميس، وحرارة عالية خلال النهار،

وضعف في الرطوبة الجوية وتبخر-نتح يقود إلى عجز مائي خلال معظم شهور السنة. والقحولة هي خاصية مناخية بنيوية تختلف عن الجفاف بوصفه ظاهرة مناخية لصيقة بالأوساط الجافة أكثر منه بالأوساط الرطبة (Mokhtari *et al.*, 2013. p 52).

خريطة 1. توطين واحات تافيلالت



2- المنهجية والأدوات

بعد العمل البيبليوغرافي، تم إجراء مسح ميداني، بناءً على استبيان هم ثماني جماعات ترابية بواحات تافيلالت (الجدول 1). اختيار هذه الجماعات أخذ بعين الاعتبار المعايير الإحصائية والمجالية. اعتمدت المعايير المجالية على مدى تعرض وتأثر الواحات بالتغير المناخي وممارسات الري وتمثيل سهل تافيلالت. هذا الأخير يخترقه وادين رئيسيين هما: واد زيز وواد غيريس. في حين اعتمدت المعايير الإحصائية على تمثيل كل الجماعات الترابية المختارة للدراسة ضمن المجتمع الإحصائي؛ حيث تم الأخذ في الاعتبار بشكل أساسي معيار العمر للسكان الذين تزيد أعمارهم عن 20 عامًا والذين بلغوا 82136 نسمة حسب الإحصاء العام للسكان بالمغرب لسنة 2014. وقد تم اختيار عينة مكونة من 382 شخصًا تم اختيارهم بناء على المعادلة الإحصائية لطومسون ستيفن (2012):

$$n = \frac{Np(1-p)}{(N-1)(d^2/z^2) + p(1-p)}$$

حيث إن:

N حجم المجتمع الإحصائي

n حجم العينة

z معامل الثقة ويساوي 1,96

p القيمة الاحتمالية، وتساوي 0,50

d نسبة / هامش الخطأ، وتساوي 0,05

تم حساب الإحصاءات الوصفية مثل ترددات المتغيرات المدروسة باستخدام برنامج Sphinx plus[2]، أما العمل الكارطوغرافي وتوطين مجال الدراسة، فتمت الاستعانة ببرنامج ArcGis 10.3.

جدول 1: عدد ونسبة عينات المجتمع الإحصائي المبحوثة

الجماعة الترابية	عدد السكان	عدد فئة 20 سنة فما فوق (N)	النسبة (%)	العينة (n)
أرفود	29279	20078	24.44	92
الجرف	12302	8597	10.47	40
مولاي علي الشريف	22209	15192	18.50	70
عرب الصباح زيز	19192	12921	15.73	60
عرب الصباح غريس	4397	2833	3.45	14
السيفا	7035	4690	5.71	22
السفالات	11483	7880	9.59	38
بني امحمد سيجلماسة	14433	9945	12.11	46
المجموع	120330	82136	100	382

3- النتائج والمناقشة

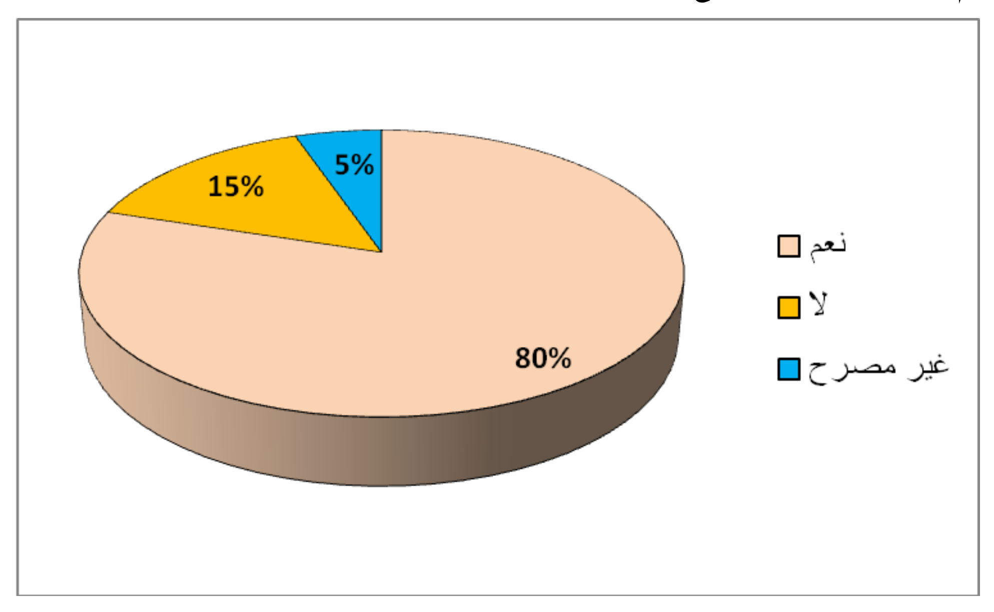
3-1- خصائص الأشخاص المستجوبين في الاستطلاع

يتكون السكان الذين شملهم الاستطلاع الميداني من 99٪ من الرجال و 01٪ من النساء. هذه الهيمنة الذكورية فرضتها طبيعة المجتمع التقليدي والمحافظ في واحات تافيلالت. كما ينبع هذا الاختيار أيضا من حقيقة مفادها أن الرجال لديهم دراية ومعرفة أكثر دقة بتأثير التغيرات المناخية على المنطقة، ولا سيما في القطاع الزراعي حيث تهيمن اليد العاملة الذكورية مقارنة بالإناث.

3-2- تحتضن واحات تافيلالت ساكنة ذات اهتمام كبير بالتغيرات المناخية

تتميز ساكنة واحات تافيلالت بأنها ساكنة مدركة ومهتمة بشكل كبير بموضوع التغيرات المناخية، حيث صرح حوالي 80% من المستجوبين (شكل 1) بأنهم مهتمون بالتغير المناخي، وهي نسبة ساحقة (4/5 من السكان) مقابل 15% فقط من الذين صرحوا بعدم اهتمامهم بهذا الموضوع. في حين تبقت نسبة 5% دون تصريح. وهذا يدل بشكل قاطع على أن ساكنة الواحات تدرك جيدا الوضعية المناخية الهشة التي تتميز بها هذه الأوساط القاحلة وشبه الصحراوية، التي تبقى معرضة بشكل كبير للتغير المناخي، ولمختلف تأثيراته المجالية والبشرية.

شكل 1. اهتمام ساكنة تافيلالت بموضوع التغيرات المناخية ب (%)

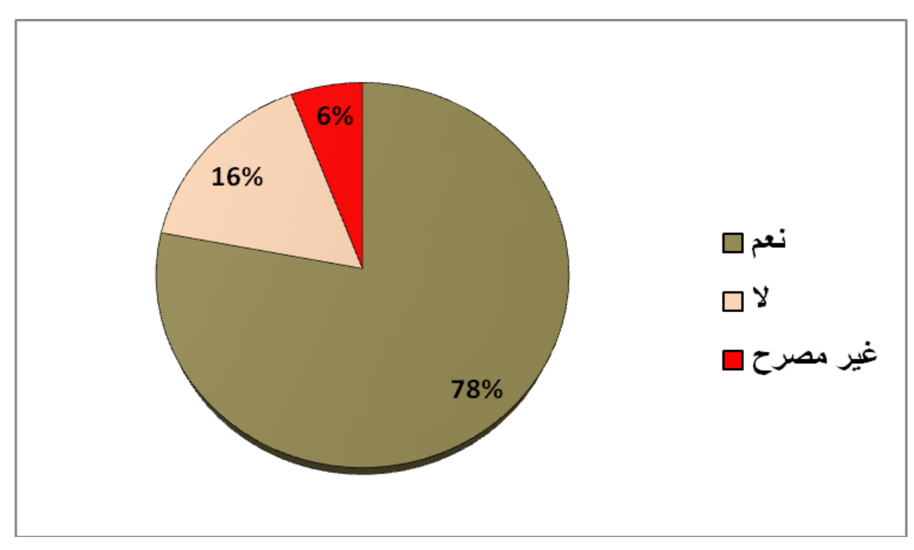


المصدر: نتائج الاستطلاع الميداني (غشت، سبتمبر ،أكتوبر 2021).

3-3- تتميز ساكنة تافيلالت بمواكبتها لأخبار الطقس والمناخ

أكدت النتائج المحصل عليها من المسح الميداني أن ساكنة واحات تافيلالت تتميز بأنها مواكبة ومتابعة لأخبار الطقس والمناخ. فقد صرح حوالي 78% من المستجوبين (شكل 2) بأنهم يتابعون الأخبار المتعلقة بالطقس والمناخ وكذا الأخبار والنشرات الخاصة بالتغير المناخي، وهي نسبة جد مهمة مقابل 16% فقط من الذين صرحوا بعدم متابعتهم لهذا النوع من الأخبار. أما النسبة المتبقية وهي 6% فهي عبارة عن أشخاص لم يدلوا بأي تصريح في هذا الصدد.

شكل 2. اهتمام ساكنة تافيلالت بموضوع التغيرات المناخية ب (%)



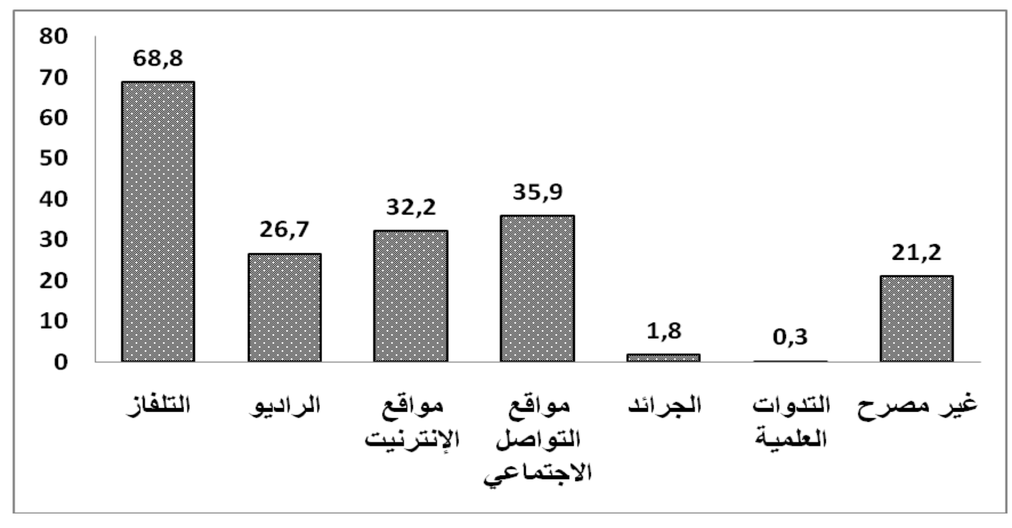
المصدر: نتائج الاستطلاع الميداني (غشت، سبتمبر ،أكتوبر 2021).

3- 3- يعتمد سكان واحات تافيلالت على وسائل إعلام مختلقة في متابعة أخبار الطقس والمناخ

تختلف الوسائل الإعلامية المستخدمة من طرف السكان في تتبع أحوال الطقس والمناخ بواحات تافيلالت (شكل 3)، فهناك الوسائل المكتوبة، والمسموعة والمرئية.. هذه الوسائل يهيمن عليها جهاز التلفاز بنسبة كبيرة وصلت لحوالي 68.8%، هذه النسبة يفرضها الحضور الوازن لهذا الجهاز في المجتمع الواحي باعتباره يستهدف شريحة مهمة المجتمع، خاصة في مشاهدة نشرات الأخبار المختلفة وما يرافقها أخبار عن حالة الطقس. إضافة إلى باقي البرامج المختلفة على مدار الساعة. تأتي في المرتبة الثانية وسائل التواصل الاجتماعي (وخاصة الفايسبوك Facebook) بنسبة 35.9%، وهي نسبة جد مهمة تعكس مدى التحول الرقمي في متابعة أخبار وأحداث العالم المختلفة وعلى رأسها أخبار المناخ، وتعكس حضور الهاتف النقال (الهواتف الذكية) بنسبة كبيرة في حياة الأفراد، وما يتيحه من سهولة في الحصول على المعلومة، خاصة وأن استعمال مواقع الانترنيت احتل المرتبة الثالثة بنسبة 32.2%، حيث تجاوز بذلك مصدر الأخبار التقليدي بهذه الأوساط الواحية وبباقي مناطق المغرب وهو الراديو الذي حل رابعا ب 26.7% من حيث أهمية الاستخدام.

وقد أشار عدد كبير من المستجوبين خلال الاستطلاع الميداني من الذين يعتمدون على وسائل التوصل الاجتماعي، وخاصة فايسبوك (Facebook)، أنهم منخرطون في عدد مهم من المجموعات والصفحات الإعلامية الافتراضية التي تعمل على مدهم بمجموعة من المعطيات حول مناخ الواحات بصفة عامة، ومناخ تافيلالت بصفة خاصة، وكذا عن الحالات المناخية الشاذة والمتطرفة كالجفاف أو الفيضانات أو موجات الحر أو غير من الاستثناءات المناخية التي تدل بشكل أو بآخر عن التغيرات المناخية كحدوث التساقطات المطرية في غير موعدها، وتعمل على تنمية وعيهم بهذه الخاطر الطبيعية والمشاكل البيئية وتأثيراتها على المجال والسكان.

شكل 3. نسبة (%) حضور وسائل الإعلام في متابعة ساكنة تافيلالت لأحوال لطقس والمناخ.



المصدر: نتائج الاستطلاع الميداني (غشت، سبتمبر ،أكتوبر 2021).

3- 4- الوعي بالتغيرات المناخية وعلاقته بالمستوى التعليمي

يتحكم المستوى التعليمي بشكل ملموس في تنمية الوعي بالتغير المناخي، فهو يعكس مدى معرفة أو جهل الفرد بنفسه وبمجتمعه وبيئته التي يعيش فيها. كما يعكس كذلك مدى إدراك مختلف تفاعلات المجتمع مع البيئة الطبيعية وطرق العيش

والتكيف معها. وتبين من المعطيات الواردة في (الجدول رقم 2) أن المستوى التعليمي بواحات تافيلالت يؤشر على ملامح وجود مجتمع مثقف نوعا ما، فمن بين مجموع الأشخاص المستجوبين خلال الاستطلاع الميداني، نسجل حضور لا بأس به للمستوى التعليمي الجامعي الذي حل في المرتبة الأولى بنسبة 27,2%، يأتي بعده المستوى التعليمي الإعدادي في المرتبة بنسبة 22,5%، وبنفس النسبة تقريبا يأتي المستوى التعليمي الابتدائي في المرتبة الثالثة ب 22,3% من حيث المراتب المتقدمة. وهذا يعكس نسبيا ميول أو نزوع الأفراد في مجتمع تافيلالت إلى التعلم واستكمال الدراسة الجامعية خلال فترة الشباب، رغم الطبيعية القاسية لبيئة الواحات.

جدول2. المستوى التعليمي ب (%) لدى ساكنة تافيلالت وعلاقته بإدراك التغير المناخي

المستوى التعليمي	نعم	لا	غير مصرح	المجموع
كتاب	0,8	0,3	1,3	2,4
إبتدائي	10,7	6,0	5,5	22,3
إعدادي	11,0	7,1	4,5	22,5
ثانوي	7,3	3,7	2,6	13,6
جامعي	11,3	14,1	1,8	27,2
غير متمدرس	4,7	1,3	5,2	11,2
محاربة الأمية	0,0	0,0	0,3	0,3
غير مصرح	0,5	0,0	0,0	0,5
المجموع	46,3	32,5	21,2	%100

المصدر: نتائج الاستطلاع الميداني (غشت، سبتمبر ،أكتوبر 2021).

3-5- الوعي بالتغيرات المناخية وعلاقته بالمستوى العمري

بالنسبة لتأثير العمر/السن في مستوى الوعي بالتغيرات المناخية بواحات تافيلالت، تبين من معطيات (الجدول رقم 3) أن الفئة العمرية 20-29 سنة هي التي تهيمن على باقي الفئات بنسبة حوالي 25,4%، وهذا راجع لكون هذه الفئة تتكون أساسا من الطلبة الجامعيين والمجازين، أي الأشخاص الذين لهم مستوى تعليمي جامعي. تأتي في المرتبة الثانية الفئة العمرية 30-39 سنة بنسبة 14,4%، وفي المرتبة الثالثة الفئة العمرية 40-49 سنة بنسبة 11,3%، وفي المرتبة الرابعة تأتي الفئة العمرية 50-59 سنة بنسبة 9,2%. وهنا يظهر نوعا ما أنه كلما تقدم العمر كلما قل مستوى الوعي بتغير المناخ، هذه الفرضية ربما يتم دحضها بمستوى المسؤوليات الملقاة على عاتق الفئات العمرية الكبيرة من قبيل العمل، الأسرة، العلاقات المجتمعية وغيرها.

جدول 3. وعي ساكنة تافيلالت بالتغيرت المناخية حسب الفئات العمرية ب (%)

الفئات العمرية بالسنوات	نعم	لا	غير مصرح	المجموع
20-29	25,4	3,4	2,1	30,9
30-39	14,4	2,1	0,8	17,3
40-49	11,8	1,8	1,8	15,4
50-59	9,2	1,6	1,0	11,8
60-67	8,6	2,6	0,6	11,8

70-79	3,4	1,3	0,3	5,0
80 سنة فأكثر	0,5	1,0	0,3	1,8
غير مصرح	4,5	1,0	0,5	6,0
		المجموع		%100

المصدر: نتائج الاستطلاع الميداني (غشت، سبتمبر ،أكتوبر 2021).

3-6- اهتمام وسائل الإعلام بموضوع التغيرات المناخية

من المؤكد أن رأي ساكنة واحات تافيلالت مهم جدا في تقييم مدى اهتمام وسائل الإعلام بموضوع التغيرات المناخية. في هذا الصدد أوضحت النتائج المحصل عليها أن نسبة 46% من الأشخاص المستجوبين صرحوا ب "نعم"، أي أن حوالي نصف المستجوبين خلال الاستطلاع الميداني أفادوا بأن هناك اهتمام من وسائل الإعلام بالتغيرات المناخية، في حين صرح حوالي ثلث المستجوبين ب "لا" بنسبة 33%، أي أن حوالي ثلث المستجوبين صرحوا بضعف أو غياب تام لاهتمام وسائل الإعلام بموضوع التغيرات المناخية، خاصة بمجال الدراسة (واحات تافيلالت) الذي يعتبر أنموذجا معبرا عن المناطق المغربية التي تتأثر بشكل كبير بتردد بهذه الظاهرة ونتائجها السلبية على المجال والإنسان على حد سواء. أما النسبة المتبقية أي 21%، بما يقارب ثلث المستجوبين، فلم يفيدوا بشيء يذكر، إما لقصر اهتمامهم بهذا الموضوع، أو لعدم متابعتهم لأخبار الطقس والمناخ، وبالتالي لن تكون عندهم فكرة نسبيا عن تغير المناخ بمجال الواحات المغربية عموما، وبمجال الدراسة على الخصوص.

شكل 4. نسبة (%) اهتمام الإعلام بموضوع التغيرات المناخية حسب رأي ساكنة تافيلالت

نعم 46%
لا 33%
غير مصرح 21%

المصدر: نتائج الاستطلاع الميداني (غشت، سبتمبر ،أكتوبر 2021).

4- الخلاصة

مكنت هذه الدراسة من تكوين فكرة واضحة وأكثر دقة حول التصورات العامة لإدراك التغيرات المناخية والوعي البشري بها بمناطق الواحات المغربية، من خلال دراسة حالة واحات تافيلالت بالجنوب الشرقي للمغرب. وخلصت الدراسة الميدانية الاستطلاعية أن سكان واحات تافيلالت لهم نسبة محترمة من الوعي بالتغيرات المناخية. هذه الوضعية المعرفية ساهمت في تكوينها مجموعة من العوامل الطبيعية أبرزها طبيعة المناخ القاحل الذي يسود المنطقة، ثم عوامل أخرى بشرية متنوعة أهمها

المستوى التعليمي وما يرافقه من تنمية ذاتية للوعي البشري بالمجتمع، وكذلك ما يعيشه من ظواهر طبيعية مؤثرة في سلوك الإنسان كما هو الحال بالنسبة لتغير المناخ وما يرافقه من استثنائات مناخية متطرفة على كالجفاف والفيضانات والعواصف الغبارية والرملية والحرائق وغيرها.

كما اتضح أن وسائل الإعلام تساهم بطريقة أو بأخرى في تنمية الوعي البشري بالتغيرات المناخية، خاصة في ظل التحولات الرقمية والمعرفية الحالية التي فرضتها العولمة، وما رافقها من تنامي استعمال وسائل التواصل الحديثة كوسائل التواصل الاجتماعي باعتبارها سهلة الولوج والاستخدام، وتعمل كذلك على تحفيز وزيادة مستوى الوعي الفردي والجماعي لمواجهة المشاكل البيئية الكبرى، والتفكير في الحلول الفعلية للتكيف، خاصة في البيئات القاحلة وشبه الصحراوية التي تعاني من ندرة الموارد كما هو الحال بالنسبة للواحات المغربية.

إن الوعي البشري بالتغيرات المناخية يعد آلية ضرورية وغاية في الأهمية يستهدف أساسا تنمية الأفكار والمعتقدات والقيم والسلوكيات البشرية، من أجل حماية ورد الاعتبار للمجالات الهامشية والحساسة أمام التغيرات البيئية الشاملة، وعلى رأسها المناطق القاحلة وشبه الصحراوية. لذلك يجب تنمية هذا الوعي البشري وتثمينه وإدماجه في أسلوب الحياة اليومية للساكنة، وكذا في المنظومة المجتمعية والتربوية حتى يتم ترسيخه في الهوية المحلية لسكان الواحات كشكل من أشكال المقاومة والتكيف مع تغيرات المناخ، وما ينجم عنها من مخاطر تهدد استدامة النظم الإيكولوجية لهذه المناطق.

قائمة المصادروالمراجع

- قائمة المصادروالمراجع العربيّة:

- بويحياوي، عبد العزيز. (2014). *إسهام في التشخيص الترابي لواحات تافيلالت: المقومات، التدخلات والآفاق المستقبلية*. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الجغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس – فاس، 387 صفحة.
- لبصير، فاطمة. (2017). الإعلام التنموي ودوره في تفعيل التنمية المحلية. *مجلة العلوم الإنسانية، عدد (47) جوان 2017*، المجلد ب، ص 51-60.

– قائمة المصادروالمراجع الأجنبيّة:

- Bousfield Andréa Barbará S. (2011). Representations sociales du changement climatique: effets de contexte et d'implication. Temas em Psicologia, Vol. 19, no 1, 121 – 137.
- Lammel, A., Dugas, E. & Guillen Gutierrez, E. (2012). L'apport de la psychologie cognitive à l'étude de l'adaptation aux changements climatiques: la notion de vulnérabilité cognitive. *VertigO*, *12*(1).
- Léger M. T. et Martin S. (2020). Facebook au service d'une éducation au changement climatique en contexte de famille. *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 15 - 2 | 2020, mis en ligne le 15 novembre 2020, consulté le 25 février 2021. URL : http://journals.openedition.org/ere/5892 ; DOI :https://doi.org/10.4000/ere.5892
- Margat J. (1961). Hydrogéologie de la plaine du Tafilalt (Maroc pré-saharien). *La Houille blanche*, N° spécial B, 678 – 682.

- Mokhtari N. Mrabet R. Lebailly P. Bock L. (2013). Spatialisation des bioclimats, de l’aridité et des étages de végétation du Maroc. Rev. Mar. Sci. Agron. Vét. 50-66
- Pelletier P. et Drozda-Senkowska E. (2019). Le rôle des médias dans la construction des menaces sociétales. Cahiers de psychologie politique, Association française de psychologie politique, 2019, 34. hal-03191096
- Rouquette, M. L. (1998). *La communication sociale*. Paris, France : Dunod.
- Sapaev, V. O. (2021). The impact of changes in human consciousness and thinking on social life. *ISJ Theoretical & Applied Science, 12 (104),* 1078-1081.
- Thompson S. K. (2012). *Sampling*. Third Edition, John Wiley & Sons, Inc, 436p.

الجوانب المضمرة في الممارسات التربوية وعلاقتها بتحسين جودة المدرسة: دراسة في تمثلات المدرسين

The implicit aspects of educational practices and their relationship to improving school: quality: a study of teachers' representations

أحمد محمد جوهاري[1]

AHMED MOHAMED JAOUHARI

Université Ibn Tofail, Maroc | جامعة ابن طفيل القنيطرة، المغرب

Ahmed.jaouhari15@gmail.com

تاريخ النشر	تاريخ القبول	تاريخ الاستلام
2022/06/04	2022/05/31	2022/05/29

DOI : 10.17613/xm9q-vf49

ملخص

تكشف العديد من الدراسات أن التصورات الضمنية في الممارسات التربوية تؤثر بشكل إيجابي على المتعلمين من خلال تنمية قدرتهم على التعلم المنظم ذاتيًا، لا سيما عند تقييم هذه الجوانب بالنظر إلى تحسين جودة المدرسة، كعملية تعلم جماعية لأعضاء هيئة التدريس، فمن المعقول أن نفترض أن هذه العلاقة موجودة أيضًا على مستوى المدرس. ومن ثم، تهدف هذه المقالة إلى تقديم إجابات على السؤال الشامل الآتي: ما الدور الذي تلعبه التصورات الضمنية في الممارسات التربوية في تحسين جودة التعليم والتعلم؟ سنعالج في الخطوة الأولى، أدوات تطوير التصورات الضمنية في الممارسات التربوية وعلاقتها بتحسين جودة المدرسة. وفي الخطوة الثانية، سنبرز العلاقة بين التصورات الضمنية لدى المدرسين حول القدرات المهنية والتعلم الجماعي في مجال تطوير الممارسات التعليمية-التعلمية. ويمكن أن نستنتج أن للمدرسين تصورات مختلفة للقدرات المهنية المرتبطة بتنظيمهم الجماعي. مما يفسر وجود تأثيرات الجوانب المضمرة في مجال تحسين جودة المدرسة والمدرس.

الكلمات المفتاحية: التصورات الضمنية، الممارسة التربوية، القدرات المهنية، جودة المدرسة، التعلم الجماعي.

Abstract

Several studies reveal that implicit perceptions in pedagogical practices positively affect learners by developing their capacity for self-regulated learning, especially when evaluating these aspects in view of improving school quality, as a collective learning process for faculty members, it is reasonable to assume that this relationship It also exists at the teacher level. Hence, this article aims to provide answers to the following overarching question: What role do implicit perceptions in educational practices play in improving the quality of teaching and learning? In the first step, we will address the tools

[1] أستاذ الفلسفة، إطار بوزارة التربية الوطنية بالمغرب، وأستاذ زائر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية القنيطرة

for developing implicit perceptions in educational practices and their relationship to improving school quality. In the second step, we will highlight the relationship between teachers' implicit perceptions of professional abilities and collective learning in the development of teaching-learning practices. It can be concluded that teachers have different perceptions of the professional abilities associated with their collective organization. Which explains the existence of the effects of the implicit aspects in the field of improving the quality of the school and the teacher.

Keywords: implicit perceptions, educational practice, professional abilities, school quality, group learning.

مقدمة

السؤال الذي يطرح عادة في السياق التعليمي هو ما إذا كان الناس يعتقدون ضمنيًا أن قدراتهم فطرية، وغير قابلة للتغيير (نظرية ثابتة) أم مكتسبة وقابلة للتغيير عبر الوقت والتدريب (النظرية المرنة)؟ ويعو أصل هذا السؤال إلى التصورات الضمنية التي يحملها الناس، وتكون مرتبطة بالتأثيرات التحفيزية والمعرفية المختلفة. لقد ذهبت مجموعة من الدراسات إلى الإقرار بوجود تطابقًا بين التمسك بنظرية أكثر مرونة وبين التنظيم الذاتي العاطفي، والتحفيزي، والميتا-معرفي (Dweck and Leggett, 1988). علاوة على ذلك، تؤثر التصورات الضمنية على كيفية تفسير الناس للتحديات والاستجابة لها، وبالتالي تلعب دورًا مركزيًا في تدبير هذه التحديات بشكل ملائم (Yeager and Dweck, 2012) .

يمكن النظر إلى التحديات التي تواجه تطوير الممارسة التعليمية-التعلمية في المدارس على أنها عمليات تعلم جماعية. لذلك، عندما يتعلق الأمر بتحسين جودة المدرسة، فإن التصورات الضمنية في ذهن المدرس، والقائلة بأن "كونك مدرسًا جيدًا" شيء يمكن اكتسابه وتعلمه، تبدو ضرورية للتطوير المهني، وتحسين التنظيم المدرسي. وما يجعل هذا التصور صحيحا هو أن المدارس وأعضاء هيأة التدريس يواجهون دائما متطلبات متغيرة باستمرار، ويجب أن يكونوا قادرين على الاستجابة للتحديات المختلفة (داخل وخارج الفصل الدراسي). وهو ما يستوجب اكتساب القدرات المهنية المناسبة في مراكز تكوين وتدريب المدرسين، وتنمية هذه القدرات بشكل أكبر في عملية التكوين المستمر خلال مزاولتهم للعمل. في هذه المقالة، يتم تصور القدرات المهنية للمدرس على نطاق واسع؛ كمجموعة من المهارات الاجتماعية والفكرية، من قبيل؛ مضامين ومعارف تربوية مختلفة، أو استراتيجيات التنظيم الذاتي الملائمة، التي تؤثر جميعها على القدرات المهنية للمدرس في ممارساته التربوية داخل الفصل، بالتعاون مع أقرانه واقي عناصر الطاقم الإداري (. Kunter et al, 2013).

على مدى العقود الماضية، تحول تحسين المدارس من أسلوب إرشادي إلى حد ما موجه من طرف الدولة (من أعلى إلى أسفل) لأفضل الممارسات التربوية إلى أسلوب احترافي ينطلق من الفاعلين التربويين أنفسهم، حيث يُطلب من المدرسين تطوير القدرات المهنية، ومن الهيئات التنظيمية تحسين ممارساتهم التعليمية (Hopkins et al, 2014). وبالتالي، يُنظر إلى المدرسين بشكل أكثر على أنهم فاعلون مهمون، ليس فقط من أجل تنمية قدراتهم الشخصية، ولكن أيضًا من أجل التحسين الجماعي والتنظيمي للمدرسة. في السنوات الخمس عشرة الماضية، اتجه هذا التحول نحو منظور تحسين جودة المدرسة، حيث لا يُنظر

إلى صانعي السياسات وخبراء التربية فحسب، بل أعضاء هيئة التدريس أيضًا على أنهم محركات للتغيير. لفهم الجوانب المختلفة للمدرسين كعوامل للتغيير، تم تفعيل القدرة المهنية للمدرسين؛ كمزيج من القدرات المهنية، والتصورات المضمرة، والإرشادات، والعمل المنظم. وبالتالي، لا ينبغي أن تكون أنشطة التكوين المهني الناجحة تتعلق فقط بتحسين الكفايات التعليمية أو تغيير الهياكل التنظيمية، مثل؛ تنظيم العمل، ولكن يجب أيضًا مراعاة أنظمة التصورات الأساسية للمدرسين، بما في ذلك تصوراتهم الضمنية عن القدرات المهنية للمدرسين. وعليه، فالأساس المنطقي وراء ذلك هو أن نظام الحكم المعياري للأفراد أو الجماعات يوجه أفعالهم وأنماط خطابهم في الممارسات التعليمية اليومية، وهو ما من شأنه إحداث تغييرات في هذه الممارسات أيضًا(shirrell et al, 2019). كما أن الإصلاحات الفاشلة، غالبًا ما يُنظر إليها على أنها نتاج لأنشطة التطوير المهني التي كانت محدودة النطاق، كأن يتم التركيز على المواد أو البرامج التعليمية الجديدة، ولم تعالج الأنساق التصورية عند المدرسين أو الافتراضات الأساسية المتعلقة بالابتكار أو الإصلاح (Weddle et al, 2019). لذلك، لا يلعب المحتوى المرتبط بالموضوع والمعرفة التربوية فحسب، بل أيضًا التصورات والمعتقدات المهنية للمدرسين، دورًا حاسمًا عندما يتعلق الأمر بتطوير الكفايات المهنية للمدرسين (Kunter et al, 2013). لتحسين جودة الممارسات التعليمية من خلال أنشطة التعلم المهنية، يجب أن يؤخذ دور الأنساق التصورية للمدرسين في الاعتبار.

أثبتت العديد من الدراسات أن للتصورات الضمنية للقدرات المهنية للمدرسين قيمتها في سياقات تعليمية مختلفة، لا سيما فيما يتعلق بتعلم التلاميذ، هناك مجموعة متزايدة من الأبحاث التي تؤكد على التأثيرات الأكثر أهمية للتصورات التي تم تقييمها في مجالات محددة (Costa and Faria, 2018). ومع ذلك، حتى الآن، ركزت الأبحاث حول التصورات الضمنية للمدرسين على الكيفية التي يمكن بواسطتها أن تعزز عقلية النمو في الفصل الدراسي، أو تؤثر على دوافع المتعلمين ومدركاتهم (Leroy et al.، 2007)، وتجاهل وجهات النظر الخاصة بالمدرسين كأعضاء فاعلين في المجتمع التعليمي (Mitchell and Sackney, 2011). نتيجة لذلك، لا توجد أداة قياس متاحة لتحليل الجوانب المضمرة للقدرات المهنية للمدرسين. علاوة على ذلك، تثار أسئلة حول ما إذا كان بإمكان نقل نتائج البحث حول التصورات الضمنية في السياق التعليمي لتعلم التلاميذ إلى سياق التكوين المهني للمدرسين في مجال تحسين جودة المدرسة.

في هذه الدراسة، نركز على العلاقات الممكنة بين الأنساق التصورية لدى المدرسين كعامل يساهم في بناء القدرات المهنية وتصوراتهم عن تحسين المدرسة. علاوة على ذلك، كما أظهرت الأدبيات حول تعلم التلاميذ، سيتم تحليل الدور الوسيط لأنشطة التعلم الذاتي. وبالتالي، سيتم النظر في التصورات الضمنية للقدرات المهنية للمدرسين من منظورين: أولاً؛ من خلال الأطر النظرية والتجريبية القائمة حول التصورات الضمنية للمرسين بشكل عام، والثاني من منظور تحسين المدرسة. بحيث يتم دمج كلا المنظورين مع الإطار النظري للتعلم المنظم ذاتيًا لفهم عمليات وسيرورات التصورات الضمنية للمدرسين ودورها في مجال تحسين المدرسة بشكل أفضل.

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم إجابات على السؤال العام الآتي: ما الدور الذي تلعبه التصورات الضمنية عند المدسين في تطوير القدرات المهنية وتحسين جودة المدرسة؟ تعتبر أسئلة البحث التالية أساسية في هذه المقالة:

1. هل للمدرسين تصورات ضمنية مختلفة للقدرات المهنية ؟

2. كيف ترتبط التصورات الضمنية للقدرات المهنية بتصوراتهم حول تحسين مدرستهم؟

أولاً، نفترض أن المدرسين لديهم تصورات ضمنية مختلفة عن القدرات المهنية. ثانيًا، نظرًا لأنه ثبت أن المعتقدات الفردية لا تؤثر فقط على التصورات الشخصية، ولكن أيضًا على الاستراتيجيات الشخصية، فإننا نفترض أن النظرية الضمنية الأكثر مرونة للقدرات المهنية ترتبط بشكل إيجابي بتصور المدرسين لأنشطة التنظيم الجماعي. لذلك، ثالثًا، نفترض أن النظرية الضمنية المرنة للقدرات المهنية للمدرسين مرتبطة بتقييم متفائل لإرادة عامة للعمل نحو تحسين جودة التعليم والتعلم. أخيرًا، نفترض أن هذا التأثير يتم توسطه من خلال أنشطة التنظيم التحفيزية العاطفية وما وراء المعرفية الجماعية.

1- التصورات الضمنية لدى المدرسين وتأثيرها في الممارسات التربوية

التصورات الضمنية عبارة عن افتراضات نفسية خاصة بمجال معين، والتي يشعر إزاءها الفرد أنها صحيحة، وهي تعمل كإثباتات شخصية للأفراد، لفهم العالم وأنفسهم (bajares, 1992)، وتعمل كمحفز يتم من خلالها فحص المعارف والخبرات الجديدة بحثًا عن المعنى (kagan and Tippins, 1991). وبهذا تم تحديد التصورات الضمنية للمدرسين على أنها افتراضات "حول العمليات، والمتغيرات، والجهات الفاعلة، التي تعتبر مركزية في البرامج والمناهج التعليمية، مثل؛ التصورات التعليمية، والمعرفية، والتصورات المرتبطة بالتعليم العام، وما إلى ذلك (Valcke et al, 2010). وفيما يتعلق بتحسين جودة المدرسة، يرى بعض الباحثين أنه يجب أن يكون لدى المدرسين نظرة سوسيو- بنائية للتعلم، عندما يتعلق الأمر بتنفيذ الإصلاحات التربوية (Birenbaum et al, 2011). ومن وجهة النظر السوسيو-بنائية، يُفهم التعلم على أنه عملية تفاعلية وذاتية مشتركة، حيث يقوم الأفراد بشكل جماعي ببناء معرفتهم، وتفكيكها، وإعادة بنائها (Mitchell and Sackney, 2011). بموجب ذلك، يمكن اعتبار تمثُّلات المدرسين الضمنية نتاجا للعمليات المعرفية التي اكتسبوها عن طريق التنشئة الاجتماعية، مثل؛ تصورات السياق الاجتماعي، وكيف يفكر الآخرون ويتصرفون في هذا السياق (.Valcke et al, 2010).

وعليه، فالتمثلات الضمنية للمدرسين هي مجموعة معينة من المعتقدات التي يتبناها المدرسين ون وعي منهم. لذلك، يختلف الناس في أحكامهم وتصوراتهم حول إمكانية تغيير وتطوير القدرات الشخصية-المهنية عبر الممارسة الفصلية. نتيجة لذلك، يلجأون إلى مناهج مختلفة عندما يواجهون تحديًا، كما هو الحال في مجال التربية والتكوين، في حين أن بعض الناس يستمتعون بتجربة مناهج واستراتيجيات جديدة، وتغيير العادات المهنية بمرونة تامة، ويلتزم آخرون بمجموعة من الإجراءات المتكررة التي تكون مألوفا عندهم بالفعل (Dweck and Leggett, 1988). يهدف البحث عن التصورات الضمنية إلى حل إشكال يتعلق باتباع المدرسين لأنماط مختلفة في الممارسات التربوية عند مواجهة تحديات جديدة، وما إذا كانت هذه الطريقة أو الأخرى أكثر فائدة للتعلم (. Burnette et al, 2013). لذلك، يرتبط مفهوم التصورات الضمنية ارتباطًا وثيقًا بالخطاب المتعلق بالتعلم المنظم ذاتيًا.

أفضل تعريف للتعلم المنظم ذاتيًا هو أن الأفراد يتحكمون بوعي في تعلمهم من خلال تحديد الأهداف، واتخاذ الخيارات حول كيفية الوصول إلى هذه الأهداف، وإذا لزم الأمر تعديل الحالات التحفيزية، أو الإدراك، أو الحالات الميتا-معرفية في عملية التعلم (Winne and Hadwin, 2008). في سياق التعلم الذاتي، تم تسليط الضوء على نظامين من أنظمة التصورات الضمنية

المحفزة: التصور الضمني المرن، وآخر ثابت للقدرات الشخصية (Dweck and Leggett, 1988). يمكن النظر إلى هذه التصورات الضمنية للقدرات الشخصية على أنها مجموعة معينة من المعتقدات التي تؤثر على كيفية تفسير التحديات التي يواجهها المدرس، والتي تضع أنماطًا تحفيزية مختلفة (Yeager and Dweck, 2012). وتستلزم النظرية الضمنية الثابتة (تسمى أيضًا نظرية الكيانات الثابتة) الاعتقاد بأن القدرات هي شيء أكثر فطرية وغير قابلة للتغيير (Dweck and Leggett, 1988). في المقابل، يعتقد الأشخاص الذين لديهم نظرية ضمنية مرنة (يُطلق عليهم أيضًا النظرية التطورية) أن قدراتهم تتغير بمرور الوقت، وبفعل الممارسة. يمكن ربط نظرية الضمنية المتغيرة بمفهوم الدماغ، حيث يوصف الدماغ بأنه مشابه للعضلات الأخرى، وهو قادر على النمو عند إعطائه تدريبًا متكررًا في مواجهة التحديات. ركز دويك وزملاؤه بشكل أساسي على النظريات الضمنية للذكاء، حيث إن التصورات الضمنية حول طبيعة الذكاء هي أصل الأنماط التحفيزية، مثل؛ تحديد الأهداف، وتشغيل الأهداف، ومراقبة الأهداف (Burnette et al, 2013). هناك أدلة تجريبية وافرة تدعم تأثير التصورات الضمنية على جوانب مختلفة من التعلم الذاتي (Dweck, 2017). ترتبط النظرية الضمنية المرنة (مقابل النظرية الضمنية الثابتة) بمرونة وتعلم أفضل (Yeager and Dweck, 2012)، وتوجه إتقان وتحسين الجانب الميتا-معرفي، واستراتيجيات تنظيم تحفيزية عاطفية أفضل، وتحسين جودة التعلمات (.Blackwell et al, 2007).

ولكن على الرغم من أن التصورات الضمنية قد تم تقييمها في الغالب بطريقة عامة، من خلال بعض السمات، مثل؛ الذكاء، أو قوة الإرادة (.Job et al, 2015)، فإنه بإمكان الأفراد الاحتفاظ بتصورات ضمنية مختلفة لمجالات محددة، مثل؛ الصحة، أو الكتابة، أو العلاقات العاطفية ، أو كفاية التخطيط (Scott and Ghinea, 2014). من المفترض أن التصورات الضمنية الخاصة بالمجال التعليمي، تضع إطارًا مرجعيًا لتقييم الأداء، والقدرات، والسمات، في هذا المجال (Costa and Faria, 2018). لذلك، يبدو من المعقول القول بأن المدرسين قد يكون لديهم أيضًا تصورات ضمنية عن قابلية تغيير وتطوير قدراتهم المهنية التي تؤثر على تكوينهم الذاتي، ولكن أيضًا على تقييمهم للأداء، والقدرات، والسمات، كمدرسين. علاوة على ذلك، أظهرت بعض الدراسات أن التصورات الضمنية لا تؤثر فقط على التكوين الذاتي الفردي، ولكن أيضًا على التكوين الذاتي الجماعي؛ أي على مستوى العلاقات الشخصية (Knee and Canevello, 2006). لقد وجد " ني"وزملاؤه، أن التصور المرن للعلاقات الشخصية بين المدرسين ترتبط باستراتيجيات مواكبة أفضل، وتقييم متفائل لإمكانات هذه العلاقة، وإرادة عامة للعمل على بناء هذه العلاقات (.Knee et al, 2003). كان الإيمان بالتصور المرن للعلاقات مرتبطًا بشكل عام باستراتيجيات الحفاظ على العلاقات، والتركيز على تنمية العلاقات، و"الاعتقاد بأن العلاقات تنمو عندما يواجه المدرسين صعوبات تتعلق بالتدريس " (Knee and Canevello, 2006). على الرغم من أن "ني" وزملاؤها، ركزوا على العلاقات العاطفية، إلا أنهم من بين الباحثين القلائل الذين أجروا أبحاثًا في مجال العلاقات الشخصية، ووجدوا أن التصورات الضمنية على المستوى الفردي تؤثر على التكوين الذاتي للمدرس على المستوى الشخصي.

بناءً عليه، نفترض أن التصورات الضمنية الخاصة بالقدرات المهنية تضع إطارًا مرجعيًا لتقييم، ليس فقط سمات وقدرات المدرس بشكل فردي، ولكن أيضًا سمات وقدرات المدرسين الآخرين في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، نفترض أن التصورات الضمنية المرنة للقدرات المهنية للمدرسين مرتبطة بتقييم متفائل للقدرات المهنية الجماعية، والإرادة العامة للعمل نحو تحسين جودة التعلمات. وبالتالي، قد لا يفسر مفهوم التصورات الضمنية للقدرات المهنية الاختلافات في التنظيم الذاتي

الشخصي للمدرس فحسب، بل يؤثر أيضًا على التكوين الجماعي للمدرسين كجزء من مجتمعات المدرسة. تحقيقًا لهذه الغاية، نستكشف في هذه الدراسة ما إذا كان يمكن نقل مفهوم التصورات الضمنية إلى البحث حول التطوير المهني الجماعي، مثل؛ تحسين جودة المدرسة.

2- التصورات الضمنية لدى المدرسين وعلاقتها بتحسين جودة المدرسة

يمكن تصوير تحسين جودة المدرسة على أنه رحلة مدرسية، حيث يدخل ممثلون مختلفون ويخرجون من المركبات في مراحل مختلفة، مجهزين بمجموعات مختلفة من المهارات، والسلوكيات، والخبرات، والتوقعات، والتمثلات. في هذه الصورة، أعضاء هيئة التدريس عبارة عن مجموعة متنقلة، حيث تكون الوجهة، وخط سير الرحلة، ووسائل النقل، عناصر تفاوض دائمًا، دون أن يتوصل أعضاء المجموعة بالضرورة إلى اتفاق أو حل مشترك. نتيجة لذلك، يمكن رؤية أنماط مختلفة من التطور على مستوى المدرسة في تعليم التلاميذ، وفي إضفاء الطابع المهني على موظفي المدرسة، كهدفين رئيسيين لتحسين جودة المدرسة (Hallinger and Heck, 2011)، لفهم هذه المفاوضات السياسية الجزئية بشكل أفضل حول وسائل وغايات تحسين جودة المدرسة، والأنماط المختلفة للتكوين الذاتي، نبني حجتنا على الإطار النظري لقدرة تحسين جودة المدرسة (Maag Merki, 2017)، حيث يتم وضع التفاعل المعقد للقدرات الفردية والجماعية لتغيير الممارسات التعليمية بشكل متجدد، نظرًا لأن المدارس عبارة عن أنظمة صراع معقدة مع جهات فاعلة مختلفة، تسعى لتحقيق أهداف غامضة مع استراتيجية غير واضحة حول كيفية الوصول إلى هذه الأهداف. هذا ما يفسر النجاح أو الفشل عند حديثنا عن تحسين جودة المدارس (Bryk et al, 2010). يعطي مفهوم قدرة تحسين المدرسة تعبيرًا عن هذه البنيات المتداخلة المعقدة، من خلال ثلاثة أبعاد مترابطة للقدرة؛ من وجهة نظر سوسيو-بنائية، يجادل ميتشل وساكني بأن تحسين الممارسات التعليمية في المدرسة يدور حول: (1) إعادة بناء المعرفة والمعتقدات الشخصية للمدرس (القدرة المهنية الشخصية)، (2) خلق معنى وأفكار جماعية لا تتعدى اختبار الفرد فحسب، بل أيضًا اختبارًا اجتماعيًا (القدرة الشخصية الجماعية)، (3) بناء هياكل تنظيمية دائمة في شكل من أشكال أنماط الخطاب التي تعزز تحسين جودة المدرسة (القدرة التنظيمية) (Mitchell and Sackney, 2011).

ذهب العديد من الباحثين إلى القول بأنه لتطوير قدرة المدرسة على التغيير، هناك حاجة للتركيز على كيفية ترابط المعتقدات الفردية، وعمليات بناء أهداف جماعية (.Sleegers et al, 2014). يصف نموذج وايت 1988م، للعقلانية السياقية المنظمة بأنها بيئة مهمة، حيث يمكن توفير النظام حتى عندما تكون المهام والأهداف غير محددة، وتتناقض أحيانًا، وهو ما يحدث غالبًا في المؤسسات التعليمية (Emmerich and Maag Merki, 2014). لذلك، في عملية بناء الهدف الجماعي، يتم إنشاء أرضية مشتركة ضمن سياق محدد، حيث تكون الأسئلة وإجاباتها غالبًا غامضة، ودائمًا ما تكون نتاجًا للتفاوض (Weick, 1995).

من هذا المنطلق، يمكن اعتبار التصورات الضمنية للمدرس عن القدرات المهنية جزءًا لا يتجزأ من قدرة المدرس الشخصية على التغيير. علاوة على ذلك، نفترض أن التصورات الضمنية للقدرات المهنية تؤثر على كيفية أداء الأنشطة التشاركية وتقييمها. ومع ذلك، فقد تم انتقاد المفهوم النظري لقدرة تحسين جودة المدرسة على أنه لا يزال غامضًا للغاية، لتفسير العمليات والسيرورات بين توجهات الأفراد ومعتقداتهم، وسلوكهم كأفراد أو في مجموعة (Maag Merki, 2017).

لذلك، لفهم كيف تتشابك المعتقدات الفردية وعمليات بناء الهدف الجماعية بشكل أفضل، نزعم أن الافتراضات النظرية حول التعلم المنظم ذاتيًا مفيدة. تحقيقا لهذه الغاية، يسلط العنصر التالي الضوء على أنشطة التكوين التشاركية لتطوير الممارسات التعليمية- التعلمية.

3- التكوين المشترك وعلاقته بتحسين جودة المدرسة

بالإضافة إلى مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا، تمت إضافة مستوى نظري آخر لتصور سيرورات الأنشطة الفردية والجماعية التي تهدف إلى تطوير الممارسات التعليمية بشكل أكبر. تركز الأدبيات المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا في الغالب على تعلم التلاميذ، وأهملت المدرسين، الذين يمكن اعتبارهم متعلمين نشطين ومستمرين، لا سيما عندما يتعلق الأمر بالتطوير المهني وتحسين جودة المدرسة. من خلال تأطير المدرسين كمتعلمين بهدف زيادة تطوير الممارسات التعليمية بشكل فردي وجماعي، يصبح من الممكن نقل الافتراضات النظرية والتجريبية في مجال التعلم المنظم ذاتيا إلى مجال تحسين جودة المدرسة.

ترتبط التصورات الضمنية للقدرات المهنية لدى المدرسين بجوانب مختلفة من التعلم الذاتي، وخاصة تنظيم التحفيز الميتا-معرفي، من خلال تحديد الأهداف والمراقبة .Burnette et al, 2013). وبالتالي، يجب على المتعلمين عرض مخزون أقوى من استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم عند مواجهة التحديات في تطوير الممارسات التعليمية (Zimmerman, 2015). لقد ثبت أن مجموعتين من استراتيجيات التنظيم مهمتان في سياق التعلم: أنشطة لتنظيم الحالات العاطفية والتحفيزية، واستراتيجيات الميتا-معرفية. بينما تهدف أنشطة التنظيم التحفيزي-العاطفية إلى حل المشكلات التحفيزية والعاطفية من خلال تعزيز المثابرة والتعزيز الذاتي، ويتم تعريف أنشطة التنظيم الميتا-معرفي على أنها استراتيجيات لمراقبة عملية التعلم، وتحليلها، وتعديلها .(Winne and Hadwin, 2008)

يوضح نموذج "وين" و"هادوين" التكراري للتعلم المنظم ذاتيًا جسرًا بين المعتقدات الشخصية، وعمليات التنظيم الذاتي. وفقًا للنموذج التكراري، فإن المتعلم لديه مهمة من خلال الاعتماد على الشروط المعرفية، والعمل مع استراتيجيات مختلفة ملائمة، والتي تنتهي بدورها بحصيلة (نتيجة) مرضية إلى حد ما اعتمادً على التقييم، وفقًا للمعايير الشخصية. عندما يضطر المتعلم إلى التوقف عن عادته، وتعديل جوانب معينة من عملية التعلم، يكون التعلم الذاتي التنظيم قيد الاشتغال. يمكن إجراء هذه التعديلات، إما عن طريق تغيير الشروط (مهمة أو معرفية)، أو بدء عمليات جديدة، أو عن طريق خفض أو رفع المعايير (Winne and Hadwin, 2008). وفقًا لهذا الإطار النظري، فإن أنشطة التنظيم التحفيزي العاطفي والميتا-معرفي هي وسيلة لتغيير الظروف أو العمليات أو المعايير بنجاح.

تم انتقاد نظريات التعلم المنظم ذاتيًا، لأنها تركز بشدة على عمليات التعلم الفردية، وبالتالي إهمال الجوانب الاجتماعية للتعلم. لتوسيع الإطار النظري من منظور فردي حصري لعمليات التنظيم الجماعي، تم تقديم مفهوم التنظيم المشترك اجتماعيًا للتعلم (.Hadwin et al, 2011). يتم تعريف التنظيم الاجتماعي المشترك للتعلم على أنه "العمليات التنظيمية والمعتقدات والمعرفة المترابطة أو المشتركة بشكل جماعي، التي يتم تنظيمها لخدمة نتيجة مشتركة". وفقًا لذلك، يظهر التعاون الناجح في المجموعات، والذي يتم تصوره على أنه شعور بالقدرة الذاتية للعمل الجماعي، عندما يتشارك الأفراد في تنظيم التعلم (.Hadwin et al, 2011). يتم ذلك من خلال البناء المشترك لتمثيلات المهام المشتركة، والتعبير عن الأهداف المشتركة، ومن خلال

المراقبة المشتركة، والتحكم في التحفيز. وجد العديد من الباحثين دليلًا على التنظيم المشترك للعواطف، والدوافع، والميتا-معرفية، على مستوى المتعلم. عند نقل هذه الأفكار المفاهيمية إلى البحث حول تحسين جودة المدرسة، يمكن تصور أنشطة التنظيم في المدارس على أنها عمليات فردية وجماعية لتحديد وتحليل، وتكييف الظروف، والعمليات، والمعايير، من خلال تطبيق الاستراتيجيات المعرفية، والميتا-معرفية، والتحفيزية، والعاطفية.

بعد مناقشة النموذج التكراري للتعلم المنظم ذاتيًا (Winne and Hadwin, 2008)، يمكن بالتالي فهم التصورات الضمنية عند المدرسين للقدرات المهنية على أنها جزء لا يتجزأ من السياقات المعرفية. ومن ثم، فإن تمثلات المدرسين لها تأثير على عمليات، مثل: استراتيجيات التنظيم التحفيزي- العاطفي، والميتا-معرفي، وبالتالي بشكل غير مباشر أيضًا، على نتائج هذه العمليات، مثل: تحسين جودة المدرسة (Muis, 2007). وهو ما يتماشى مع النقاش الدائر بين ويدل وزملاؤه في دراسة عن تعاون المدرسين، حيث أشار ويدل إلى الحاجة إلى مزيد من الدراسة للجوانب العاطفية والتحفيزية، لبيان كيفية رؤية المدرسين للتنظيم المشترك، كمفتاح محتمل لفهم أفضل لكيفية عمل جهود بناء القدرات، وكيف يمكن تعزيز الاستراتيجيات الفعالة (Weddle et al, 2019).

باختصار، نبني حجتنا على ثلاث نقاط ارتكاز نظرية مختلفة: أولاً، الإطار السوبو-معرفي، لتحليل تأثير التصورات الذاتية، مثل: التصورات الضمنية حول القدرات المهنية وانعكاساتها على عمليات التنظيم المشترك. ثانيًا: النموذج التكراري للتعلم المنظم ذاتيًا للحصول على صورة أكثر دقة لعمليات التنظيم هذه (في هذه الحالة، أنشطة التنظيم التحفيزية العاطفية والميتا-معرفية المتضمنة في تطوير الممارسة التعليمية بشكل أكبر). ثالثًا، المقاربة السوسيو-بنائية لوضع تصور للأبعاد المتشابكة لأنشطة التنظيم الفردية والجماعية لتطوير الممارسة التعليمية.

استنتاجات وتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الدور الذي تلعبه تصورات المدرسين الضمنية للقدرات المهنية في تحسين المدرسة. وقد تم اتخاذ خطوة مهمة لفهم تمثلات المدرس حول التطوير المهني وتحسين المدرسة. وأبرزنا أن المدرسين يختلفون في تصوراتهم الضمنية عن قابلية قدرات المدرس للتغيير والتطور، مما يعني . التصورات الضمنية لها تأثير بالفعل على مخططات أنشطة التنظيم الجماعي، وتقييم جودة المدرسة: أولاً، يؤمن المدرسين بقدراتهم المهنية على تقييم استخدام الروح الجماعية، واستراتيجيات التنظيم التحفيزي أكثر إيجابية من المدرسين ذوي الذين يؤمنون بوجود قدرات مهنية ثابتة وفطرية. ويرجع السبب في ذلك إلى أن الصنف الأول يتبنى مواقف صعبة في ممارساته التربوية. وبالتالي، فإنهم يتوفون على تجربة واسعة في تطبيق استراتيجيات التنظيم التحفيزية-العاطفية. ثانيا: إن هناك تأثيرًا مباشرًا للتصورات الضمنية المختلفة للقدرات المهنية على أنشطة التنظيم الجماعي. كما قد يوافق المدرسين بشكل عام على التفكير بشكل جماعي في عملهم التربوي؛ ومع ذلك، قد يكون هذا التفكير سطحيًا إلى حد كبير، ويستند إلى معايير شخصية، دون أن يقوم المدرسين بالضرورة بالتحليل العميق، والتعديل المستدام لممارساتهم التعليمية. لذلك، قد يكون لهذه الأنشطة الفكرية تأثير محدود على تطوير الممارسات التعليمية كفريق واحد بشكل كبير. وعليه، تم تصور التفكير باعتباره شكلاً متميزًا من التفكير، حيث يتم استكشاف الأفكار والأفعال باهتمام من خلال النسق التصوري اللاواعي للفرد والسياق الاجتماعي، هو ما يعني أن المدرسين يطبقون أنشطة التنظيم الميتا-معرفي

لتحسين الممارسات التعليمية بشكل جماعي. من هذا المنطلق، فالمدرسين الذين يؤمنون بالتغيير لديهم تصورات أكثر إيجابية لأنشطة التنظيم الجماعي. ولكن بما أن الجميع يتبادلون المعلومات والخبرات في تدريسهم مع أقرانهم على الأقل إلى حد معين، فلا يمكن إظهار مثل هذا التأثير. لذلك، قد يتناول البحث المستقبلي السؤال حول ما يفكر فيه المدرسين عندما يتعلق الأمر بالأنشطة الميتا-معرفية الجماعية لتطوير الممارسات التعليمية بشكل أكبر، وما إذا كانت هناك اختلافات في جودة هذه الأنشطة، من خلال الإشارة إلى المفاهيم النظرية حول الجوانب الفكرية والميتا-معرفية. علاوة على ذلك، فإن التصورات الضمنية للقدرات المهنية تشكل بالفعل الطريقة التي يدرك بها المدرسين نجاح تحسين مدرستهم. ومع ذلك، فإن هذا التأثير يتم عن طريق أنشطة التنظيم الجماعي. لذلك، يجب أن نرفض فكرة أن تمثلات المدرسين حول مرونة القدرات المهنية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بتصوراتهم بأن المدرسة تسير على المسار الصحيح.

يمكن، مرة أخرى، قبول الفرضية المرتبطة بدور أنشطة التنظيم الجماعي في تحسين المدرسة، ما دامت هناك تأثيرات غير مباشرة للتصور الضمني المرن على التعلم من خلال التنظيم العاطفي-التحفيزي، وأنشطة التنظيم الميتا-معرفي، على مستوى المدرس لا توجد مثل هذه العلاقة مباشرة من التصورات الضمنية من خلال أنشطة التنظيم الميتا-معرفي. ومع ذلك، هناك مسار غير مباشر من التصورات الضمنية إلى تحسين المدرسة من خلال أنشطة التنظيم التحفيزية-العاطفية عبر أنشطة التنظيم الميتا-معرفية الجماعية. وبالتالي، يبدو أن أنشطة التنظيم التحفيزية-العاطفية الجماعية لها أهمية حاسمة، وقد تعمل كمفتاح عندما يتعلق الأمر بالترابطات بين معتقدات الفرد حول قابلية القدرات المهنية، وجهود تحسين المدرسة الجماعية. نظرًا لأن المدرسين يعتقدون أن القدرات المهنية يمكن تغييرها، ليس فقط للتعبير عن تجربة أنشطة تنظيم تحفيزية-عاطفية على مستوى المدرسة، ولكن أيضًا للإقرار بأن مدرستهم تسير على المسار الصحيح. وهنا، فقد يتساءل المرء عما إذا كان تعزيز نظرية ضمنية مرنة قد يؤدي بأعضاء هيأة التدريس بالكامل إلى مستوى أفضل، عندما يتعلق الأمر بالتطور الحاصل على مستوى المدرسة، من حيث العملية التعليمية-التعلمية. تحقيقًا لهذه الغاية، تحتاج الدراسات المستقبلية إلى معالجة أسئلة البحث حول تأثير التصورات الضمنية لدى المدرسين للقدرات المهنية ذات المنحى التصاعدي، وقياس درجة التغييرات في تكوين المدرسين وتعليم التلاميذ بشكل أكثر موضوعية.

على مستوى المدرسة، قد يكون نفس التصور صحيحًا عندما يتعلق الأمر بالاختلافات الموجودة في مرحلة من مراحل تحسين جودة المدرسة. قد يكون تعزيز التصور الضمني المرن للقدرات المهنية أمرًا مهمًا بشكل خاص للمدارس التي تواجه ظروفًا صعبة، ليس فقط على مستوى الهياكل المدرسية المرئية، مثل: حجم المدرسة، أو الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين، ولكن أيضًا الاختلافات المدرسية في الهياكل التنظيمية العميقة، مثل المناخ المدرسي (أي معالجة الخطأ، وتقاسم المعارف، والانفتاح على تجربة أفكار التدريس الجديدة، أو على مستوى تنسيق المهام، وقد نحتاج أيضًا إلى معالجة قضايا تتعلق بالقيادة، وديناميات جماعة القسم عموما.

يبدو أن تغيير المدرسين للممارسات التعليمية، لا ينطلق من المدرسين أنفسهم؛ فليس كل مدرس مقتنعًا تمامًا بأنه يمكن تغيير القدرات المهنية بالفعل. قد تكون هذه الرؤية حاسمة للعديد من أصحاب القرار في النظام التعليمي، لا سيما أولئك الذين يشغلون مناصب قيادية، مثل صانعي السياسات، والإداريين التربويين، والمديرين. ولفهم أفضل لشروط تنفيذ سياسات جديدة،

أو أفكار تعليمية مبتكرة، أو ممارسات تربوية في الفصل الدراسي، يمثل في بعض الأحيان تحديًا مكافئًا لـ"تربيع الدائرة"، ولا ينجح دائمًا في تغيير الممارسة التربوية، نظرًا لأن نظام المساءلة والتقييم المنخفض نسبيًا لعمليات التفتيش على المدارس في المغرب، لا يهدف إلى زيادة تطوير الممارسة التعليمية، من خلال منح المدرسين والمدارس أكبر قدر ممكن من الاستقلالية، بحيث لا يُطلب من المدرسين تطوير قدراتهم المهنية. لأنه ببساطة، لا يمكن تلبية هذه التوقعات العالية من المدرسين ليكونوا متعلمين موجهين ذاتيًا في سياقات تشاركية. خصوصا إذا كان جزء كبير من المدرسيين لا يؤمن تمامًا بإمكانية تحسين القدرات المهنية. كما قد يكون لأساتذة تكوين المدرسين أهمية حاسمة في بناء ودعم عمليات تكوين المدرسيين وفي معالجة تأثير التصورات الضمنية في القدرات المهنية، وفي برامج تكوين المدرسين الأساسية، أو في برامج التطوير المهني.

هكذا، يتم الترويج للتصورات المرنة حول القدرات المهنية من خلال الفكرة القائلة بأن "المدرسين الجيدين" لم يولدوا جيدين، ولكن التدريس الجيد هو شيء يمكن صقله وتعلمه، كما يمكن استخدامه كنقطة انطلاق، ليس فقط للتطوير المهني الفردي، ولكن أيضًا لتغيير استراتيجيات التنظيم الجماعي، وتعزيز القدرات الشخصية والتنظيمية، لتحسين جودة المدرسة. في نهاية المطاف، قد لا ينجح تغيير الممارسات التعليمية إلا إذا كان المدرسين يرغبون في هذا التغيير، أو بعبارة أخرى، إن تغيير الممارسات التربوية يحتاج أحيانًا إلى بعض التغيير في طريقة التفكير.

- **References:**

- Birenbaum, M., Kimron, H., and Shilton, H. (2011). Guest Editor's introduction. Stud. Educ. Eval. 37, 1. doi: 10.1016/j.stueduc.2011.04.002
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., and Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. Child. Dev. 78, 246. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.
- Bryk, A. S., Sebring, P. S., Allensworth, E. M., Luppescu, S., and Easton, J. Q. (2010). Organizing schools for improvement: lessons from Chicago. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., and Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: a meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. Psychol. Bull. 139, 655. Doi: 10.1037/a0029531.
- Costa, A., and Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: a meta-analytic review. Front. Psychol. 9, 113. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00829
- Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychol. Rev. 95, 2. doi: 10.1037/0033-295x.95.2.256.
- Emmerich, M., and Maag Merki, K. (2014). “Die entwicklung von Schule. Theorie–Forschung–Praxis,” in Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online: Erziehungs- und Bildungssoziologie,

Makrosoziologische Analysen: funktionen, Strukturen und Institutionen. Editor F. Engelhardt (Weinheim, Germany: Beltz Juventa), 1–35.

- Hadwin, A. F., Järvelä, S., and Miller, M. (2011). "Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning," in Handbook of Self-regulation of Learning and performance. Editors B. J. Zimmerman, and D. H. Schunk (London, UK: Routledge/Taylor & Francis Group), 65–84.
- Hallinger, P., and Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. School Effectiv. School Improv. 22, 1. doi: 10.1080/09243453.2010.536322.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., and Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. Sch. Eff. Sch. Improv. 25, 2. doi: 10.1080/09243453.2014.885452.
- Job, V., Walton, G. M., Bernecker, K., and Dweck, C. (2015). Implicit theories about willpower predict self-regulation and grades in everyday life. J. Pers. Soc. Psychol. 108, 637. doi: 10.1037/pspp0000014.
- Kagan, D. M., and Tippins, D. J. (1991). How teachers' classroom cases express their pedagogical beliefs. J. Teach. Educ. 42, 4. doi: 10.1177/002248719104200406.
- Knee, C. R., and Canevello, A. (2006). "Implicit theories of relationships and coping in romantic relationships," in Self and relationships: connecting intrapersonal and Interpersonal processes. Editors K. D. Vohs, and E. J. Finkel (New York City, NY: The Guilford Press), 160–176.
- Knee, C. R., Patrick, H., and Lonsbary, C. (2003). Implicit theories of relationships: orientations toward evaluation and cultivation. Pers. Soc. Psychol. Rev. 7, 41. doi: 10.1207/S15327957PSPR0701_3.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., and Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. J. Educ. Psychol. 105, 3. doi: 10.1037/a0032583.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., and Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. Eur. J. Psychol. Educ. 22, 4. doi: 10.1007/bf03173470.
- Maag Merki, K. (2017). "School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung," in Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts-und Schulentwicklungsforschung. Editors U. Steffens, K. Maag Merki, and H. Fend (Münster, Germany: Waxmann), 269–286.
- Mitchell, C., and Sackney, L. (2011). Profound improvement: building capacity for a learning community. London, UK: Routledge.

- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. Educ. Psychol. 42, 3. doi: 10.1080/00461520701416306.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Rev. Educ. Res. 62, 3. doi: 10.3102/00346543062003307
- Scott, M. J., and Ghinea, G. (2014). On the domain-specificity of mindsets: the relationship between aptitude beliefs and programming practice. Ieee T. Educ. 57, 3. doi: 10.1109/te.2013.2288700
- Shirrell, M., Hopkins, M., and Spillane, J. P. (2019). Educational infrastructure, professional learning, and changes in teachers' instructional practices and beliefs. Prof. Dev. Educ. 45, 4. doi: 10.1080/19415257.2018.1452784.
- Sleegers, P., Thoonen, E., Oort, F., and Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: the role of school-wide capacity for sustainable improvement. J. Educ. Admin. 52, 5. doi: 10.1108/jea-11-2013-0126.
- Valcke, M., Sang, G., Rots, I., and Hermans, R. (2010). "Taking prospective teachers' beliefs into account in teacher education," in International Encyclopedia of Education. Editors P. Peterson, E. Baker, and B. Mc Gaw (Oxford: Elsevier), 622–628.
- Weddle, H., Lockton, M., and Datnow, A. (2019). Teacher collaboration, differing expectations, and emotions in school improvement. J. Prof. Capital Commu. 4, 4.
- Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations. New York City, NY: Sage.
- Winne, P. H., and Hadwin, A. F. (2008). "The weave of motivation and self-regulated learning," in Motivation and Self-regulated Learning: theory, research, and Application. Editors D. H. Schunk, and B. J. Zimmerman (New York, NY: Routledge).
- Yeager, D. S., and Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed. Educ. Psychol. 47, 4. doi: 10.1080/00461520.2012.722805.
- Zimmerman, B. J. (2015). "Self-regulated learning: theories, measures, and outcomes," in International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Editor J. D. Wright (Oxford, UK: Elsevier), 541–546.

واقع تطوير الأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عُمان

The reality of school performance development in the schools of Al Buraimi Governorate in the Sultanate of Oman

أحمد بن محمد الهنائي[1]
Ahmed bin Mohammed Al Hinai
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان | Ministry of Education -Yemen
1540263@uofn.edu.om

رضيه بنت سليمان الحبسية[2]
Radhiya Sulaiman Alhabsi
جامعة نزوى، سلطنة عمان | University of Nizwa, Yemen
Radhiyaalhabsi@unizwa.edu.om

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/04/28	2022/05/31	2022/06/04

DOI : 10.17613/n6q5-em17

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تطوير الأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي، كما أُستخدمت الإستبانة لجمع البيانات والمعلومات. وتكون مجتمع الدراسة من(1461)معلم ومعلمة بمحافظة البريمي خلال العام الدراسي 2022/2021م، وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مقدارها (238) معلم ومعلمة.

توصلت الدراسة إلى أن واقع تطوير الأداء المدرسي تراوح بين (مرتفع جداً - ومرتفع)، وجاء مجال الادارة المدرسية بالرتبة الأولى، ومجال التعلم في الرتبة الثالثة، كما كشفت الدراسة عن عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لمستوى تطوير الأداء المدرسي تُعزى لُمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة، أوصت بالمضي قدما في تطبيق التقويم الخارجي لتطوير الأداء المدرسي، وتصنيف المدارس وفق نتائج التقويم.

الكلمات المفتاحية: تطوير الأداء المدرسي؛ محافظة البريمي؛ سلطنة عمان.

Abstract

The current study aimed to reveal the reality of school performance in Al Buraimi Governorate in the Sultanate of Oman. To achieve the objectives of the study, the descriptive correlation approach was used. The study population consisted of all male and

[1] إطار باحث بوزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان
[2] دكتورة باحثة بجامعة نزوى، سلطنة عمان

female teachers in Al Buraimi Governorate during the academic year 2021-2022. They were (1461) male and female teachers, and the questionnaire was applied to (238) both male and female.

The current study reached is: the reality of school performance level ranged between very high and high. The study also revealed that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average estimates of the study sample of male and female teachers for the level of school performance development due to the variables of gender and years of experience. The findings of the study accelerating the application of external evaluation to development performance school and school classification according to performance levels.

Keywords: Sultanate of Oman, school performance development and Buraimi Governorate.

مقدمة

يُشكل تطوير الأداء للمؤسسات التعليمية هدفاً تسعى له كل منظمة تخطط لنفسها البقاء وديمومة الارتقاء، المتمثل في قدرة المؤسسة على استغلال واستثمارجميع الموارد المادية والبشرية المتاحة الاستثمارالأمثل، وبما يحقق أقصى درجات الكفاءة والفاعلية في المخرجات التعليمية التعلمية كماً ونوعاً.

وفي المجال التربوي، يعتبر تطوير الأداء نظاماً متكاملاً له مدخلات وعمليات ومخرجات، ويتفاعل مع غيره من الأنظمة في بيئة المنظمة التعليمية لتحقيق أهداف النظام التعليمي، إذ يُنظر إلى المدرسة على أنها المؤسسة النظامية التي اعتمدتها المجتمعات رسمياً لرعاية أبنائها وتزويدهم بالمعارف والاتجاهات والقيم، وتطوير شخصياتهم سلوكياً ومهارياً، والقيام بأدوار تتفاعل معها جملةً من المجالات والعوامل المختلفة. ولضمان نجاح ذلك يتطلب من المدرسة أن تجعل من تطوير الأداء المدرسي الركيزة الأولى لتحقيق أهدافها ورسالتها التربوية، عن طريق وضع خطة إجرائية واضحة يشترك في إعدادها كل من له علاقة بالمدرسة تشمل مجالات الادارة المدرسية والتعليم والتعلم.

ويُعرف تطويرالأداء بأنه العمليات والاجراءات والنشاطات الرامية للوصول إلى أعلى مستويات الجودة الممكنة وفق معايير معتمدة يقاس عليها مستوى الأداء باستخدام أدوات مقننة.(السيد،2019، 20)(Alsayd,(2019, 20 ، كما تعرفه الشحية (2019،315 – 356) Al Shehiyah(2019, 315-356) بأنه نظام يقوم بعمليات التحسين والتحديث والتجديد التي تستهدف مجالات الادارة المدرسية والتعلم والتعليم وينتج عنها تجويد مستوى الأداء. في حين يعرفه منصور(2016،57-63) Mansour((2016, 57-63 على أنه استراتيجية التحسين المستمر للأداء المدرسي عن طريق الإشراف والتقويم المستمرين لإحداث تغييرات إيجابية في أداء جميع العاملين بالمدرسة.

وفي وزارة التربية والتعليم (2008، 18-21) Ministry of Education, (2018, 18-21) ، فقد حددت مفهوم تطوير الأداء المدرسي، كما ورد في دليل نظام تطوير الأداء المدرسيبأنه "جهد مخطط يسعى من أجل التجويد والتحسين المستمر لمستوى أداء المدرسة، ويتضمن ذلك التشخيص العلمي الدقيق للأداء باستخدام أدوات علمية مقننة تُجمع بواسطتها الأدلة للحكم على المجالات الثلاثة (التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية)، وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير، وفي ضوء النتائج يتم بناء الخطة التطويرية للمدرسة".

ويشير النويم (2017) Al-Nawaim إلى أن تطوير الأداء لأي منظمة يهدف إلى تخطيط القوى العاملة وتقييم سياسة الاختيار والتعيين وتطوير خطط التدريب وتقييم سياسة الأجور والحوافز وتعزيز عملية الاتصال والتواصل والتقييم الذاتي للأداء. كما يهدف تطوير الأداء وفق دليل نظام تطوير الأداء المدرسي (2008، 18-21) (Ministry of Education (2018, 18-21 إلى تحقيق جملة من المزايا، تتمثل أهمها في تجويد مخرجات النظام التعليمي، تنمية المدرسة كمؤسسة قائمة بأدوارها في المجتمع، ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي لدى العاملين بالمدرسة، تفعيل أدوار المعلمين الأوائل كمشرفين مقيمين بالمدرسة، تنمية مهارات العمل بروح الفريق والعمل التعاوني لدى العاملين، تشخيص مستويات الأداء الحالية للمدرسة من أجل تطويرها، تمكين المدرسة من الاستفادة من إمكانياتها البشرية والمادية بفاعلية أكبر، جعل المدرسة كمنظمة متعلمة، وتخطيط وتصميم برامج الإنماء المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية للعاملين بالمدرسة.

وسعت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان على تطوير أداء مدارسها من خلال تبنيها برامج ومشاريع تربوية واساليب في جميع المجالات التربوية، ومن ضمن تلك المشاريع مشروع تقويم الأداء المدرسي الذي تم تطبيقه في العام الدراسي 2003/2002، والذي يركز على عناصر الأداء الثلاثة: (الادارة المدرسية، التعلم، التعليم)، مستخدماً أدوات علمية مقننة مثل: الملاحظات والاستبانات والمقابلات وتحليل الأعمال لجمع الأدلة للحكم على الأداء المدرسي بهدف تحسينه والوصول بالمدرسة إلى أقصى درجات الكفاءة والفاعلية، وذلك بتطبيق التقويم الذاتي الذي ينفذه اعضاء المدرسة، وكذلك التقويم الخارجي الذي يقوم به أعضاء من خارج المدرسة وهم مجموعة من المشرفين التربويين ومشرفي الادارة المدرسي.

كما يُعد تقويم الأداء المدرسي بنوعيه الذاتي والخارجي الأساس الذي يُبنى عليه عملية تطوير الأداء، وفي ضوء نتائجه تُبنى الخطط التطويرية لكل عناصر العملية التعليمية التعلمية. ويًجمع التربويون على أن إدارة المدرسة بمثابة الطاقة المحركة لكل عمليات التطوير المدرسي المأمول، وبيدها تمكين النظام التعليمي من تحقيق أهدافه وخططه الاستراتيجية، فهي عملية قيادية وقدرة على التأثيرفي العاملين وحافزة لبذل الجهد بكفاءة وفاعلية، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لممارسة العملية التعليمية التعلمية، التي تسودها الثقة والتعاون والدافعية والمشاركة لتطويرالأداء المدرسي في كل مجالاته الثلاثة (التعلم، التعليم، والادارة المدرسية).

الدراسات السابقة

دراسة الصوافية (2020)، والتي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق المعلمين لمعاييرالتعليم في نظام تطوير الأداء المدرسى بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة ، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمهج ملائم لإجراء الدراسة، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لأغراض الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق المعلمين لمعايير التعليم في نظام تطوير الأداء المدرسي جاءت بدرجة كبيرة في معايير الدراسة الكلي، كما جاءت بدرجة كبيرة في جميع المعايير، وهي جودة التعليم والتعلم في كل مادة دراسية، وتلبية احتياجات التعليم الخاصة بجميع الطلاب، وفاعلية أساليب التقويم وتحفيزها للطلاب، وتقويم المعلم لأدائه ذاتياً ، وفاعلية المعلم الأول كمشرف مقيم. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متغير الجنس لصالح الاناث.

وهدفت **دراسة عقيل (2020)** إلى التعرف على دور مديري مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت في تحسين التعلم والتعليم من وجهة نظر المعلمين، ولأغراض الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. توصلت الدراسة إلى أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت في تحسين التعلم والتعليم من وجهة نظر المعلمين جاءت (متوسطة). كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لدور مديري مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت في تحسين التعلم والتعليم ككل.

وهدفت **دراسة أبو مديغم (2019) إلى** التعرف على درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية الإبداع وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في منطقة النقب داخل الخط الأخضر. ولغرض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية الإبداع كانت بدرجة كبيرة، حيث جاءت جميع المجالات بدرجة كبيرة، كما اظهرت النتائج أن درجة الأداء المدرسي في جميع جوانبه جاء بدرجة كبيرة، ويوجد علاقة ارتباطية موجبة بين دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع وبين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين.

كما سعت **دراسة ويجن إكسيو (2016)Yuejin Xu** لفحص العلاقة بين مواقف المعلمين تجاه التطوير المهني والأداء المدرسي في نظام مساءلة الولاية باستخدام بيانات مسح التعليم، والتمكين والقيادة والتعلم في ولاية كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية. ولأغراض الدراسة استُخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتم إجراء تحليل الانحدار المتعدد المعياري لتحديد موقف المعلمين تجاه التطوير المهني. أشارت النتائج التي توصل إليها الباحث إلى أن موقف المعلمين تجاه تطورهم المهني كان عالياً في المدارس الابتدائية والمتوسطة. وأن الأداء العام في تلك المدارس كان عالياً أيضاً، بينما في المدارس الثانوية الأداء العام قليل نتيجة ضعف اتجاهات المعلمين نحو التطور المهني.

التعليق على الدراسات السابقة

أوجه التشابهة والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسةالحالية

من حيث المنهج: اتفقت أغلب الدراسات السابقة والدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي كمهج مناسب لإجراء الدراسة كدراسة عقيل (2020)، ودراسة أبومديغم(2019)، ودراسة ويجن اكسيو(2016).

من حيث العينة: اتفقت عدد من الدراسات السابقة في الاستعانة بالمعلمين كعينة لإجراء الدراسة كدراسة عقيل 2020)، ودراسة ويجن اكسيو(2016). في حين اختلفت عدد من الدراسات السابقة، حيث بعض الدراسات استعانت بالمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل، كدراسة ودراسة الصوافية (2020).

من حيث الأداة: اتفقت عدد من الدراسات السابقة والدراسة الحالية في استخدام الاستبانة كأداة مناسبة للحصول على البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة كدراسة عقيل (2020)، ودراسة أبومديغم(2019).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

الاستفادة في اختيار وصياغة مشكلة الدراسة، فقد أوصت العديد من الدراسات سواء الدراسات المحلية، استخدام المنهج الأنسب وهو المنهج الوصفي الارتباطي، الاستفادة من عدد من الدراسات السابقة في بناء الاطار النظري للدراسة الحالية، وبناء وتطوير أداة الدراسة، كما استفادت الدراسة الحالية في تحديد مجتمع وعينة الدراسة من خلال الاطلاع والمقارنة بين الدراسات السابقة.

وفي ضوء ما تقدم، فإن الدراسة الحالية تسعى للوقوف على واقع تطوير الأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عمان.

1.1- مشكلة الدراسة

تُعد المدرسة العنصر المهم من عناصر النظام التربوي، فهي معنية باستقطاب شريحة مهمة وكبيرة من شرائح المجتمع، وأُوكل إليها تحقيق التعليم وتطوير سلوك المتعلمين وغرس القيم التي يسعى المجنمع لغرسها والمحافظة على الإرث الحضاري والثقافي والعلمي له. كما يسعى تطوير أداء المؤسسة التعليمية لتهيئة بيئة تربوية مواتية بمكوناتها البشرية والمادية لبناء شخصية الطلاب من الناحية الأكاديمية والروحية والعقلية والنفسية والاجتماعية والبدنية للحصول على مخرجات تعليمية واجتماعية عالية الجودة.

وللوقوف على واقع تطوير الأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عمان، قام الباحثان بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة، التي أوصت بأهمية إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بتطوير الأداء المدرسي، كدراسة الصوافية (2020)، ودراسة الشحية (2019)ودراسة القرينية (2017). مما يشير إلى ضرورة البحث في واقع تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي بمدارس السلطنة، الأمر الذي يؤكد أهمية إجراء الدراسة الحالية، محاولة الإجابة على السؤالين التاليين:

1. ما واقع تطويرالأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة ($\alpha \le 0.05$)لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى تطويرالأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)؟

2.1- أهداف الدراسة

بناءً على ما تقدم، فإنّ الدراسة سعت إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي من المؤمل أن تكون إضافة علمية إلى المكتبة العمانية خاصةً والمكتبة العربية عامةً لندرة الدراسات التي تناولت القيادة الموقفية وفق نظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بتطوير الأداء المدرسي والأهداف هي:

1. الوقوف على واقع تطويرالأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عُمان.
2. التعرف فيما إذا كانت هناك فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى تطوير الأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة).

3.1- أهمية الدراسة: تمثلت أهمية الدراسة على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تعد استكمالاً للدراسات السابقة العربية والاجنبية التي تناولت تطوير الأداء المدرسي، وهي بذلك تمثل رافدًا معرفيا للمكتبة العربية عامة والمكتبة العمانية على وجه الخصوص.

الأهمية التطبيقية: تتمثل أهمية الدراسة الحالية كونها استجابة لتوصيات العديد من الدراسات المحلية السابقة، التي أوصت بأهمية إجراء دراسات ميدانية تتعلق بتطوير الأداء المدرسي، وما ستقدمه الدراسة الحالية من توصيات إجرائية بناء على نتائجها، فإنه من المؤمل أنها ستساعد صناع القرار في وزارة التربية والتعليم، والمعنيين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة البريمي فيما يتعلق بتطوير الأداء المدرسي، ووضعها موضع التنفيذ لأجل التحسين والتطوير.

4.1- حدود الدراسة

تطبيق الدراسة على عينة من المعلمين بمدارس محافظة البريمي بسلطنة عمان.

الحدود المكانية: كما تم تطبيقها في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عمان.

الحدود الزمانية: كذلك تم تطبيقها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي2022/2021.

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية مجالات تطوير الأداء المدرسي المتمثل بمجال الإدارة المدرسية، ومجال التعليم، ومجال التعلم.

5.1- مصطلحات الدراسة

تطوير الأداء المدرسي: يشير مفهوم تطوير الأداء المدرسي إلى الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى الأداء المدرسي وتجويد المخرجات من خلال الاشراف والتقويم المستمر للأداء، ويتضمن ذلك التشخيص العلمي الدقيق لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على كل مجالات: التعلم، والتعليم، والادارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير، وبناء الخطة التطويرية للمدرسة، سعياً لتوفير الامكانيات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق الاهداف"(وزارة التربية والتعليم،2008).

2- المنهجية والأدوات

منهج الدراسة: تم استخدام واعتماد المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يقوم على جمع البيانات المتصلة بمشكلة الدراسة وما يرتبط بها من ظواهر مختلفة، فالمنهج الوصفي هو المنهج الذي يسعى للوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة للوصول إلى فهم أفضل وأدق (النعيمي وآخرون، 2009).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدارسة من جميع المعلمين والمعلمات بمحافظة البريمي بسلطنة عمان البالغ عددهم (1461) معلم ومعلمة، وفق الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية 2021/2020م (وزارة التربية والتعليم،2021).

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (238) معلما ومعلمة بما يعادل (18%) من مجتمع الدارسة من مدارس محافظة البريمي في سلطنة عمان في العام الدراسي 2022/2021 م، وتم اختيار العينة العشوائية الطبقية من خلال قوائم توزيع المعلمين على مدارس المحافظة، وذلك باختيار (20) مدرسة موزعة جغرافياً، وممثلة لمجتمع الدراسة، حيث تم اختيار(7) من

مدارس الذكور بما يساوي (33 %)، و(13) مدرسة من مدارس الإناث بما يساوي (67 %)، وهي النسبة التي اعتمدها الباحث في هذه الدراسة، والجدول(1) يعرض توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس.

جدول(1) توزيع العينة وفقا لمتغير (الجنس)

الجنس	المجموع	النسبة المئوية
الذكور	79	% 33
الاناث	159	% 67
المجموع	238	
النسبة المئوية	% 100	

بينما جدول (2) يعرض توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة، حيث توزعت العينة إلى ثلاث فئات، وهي فئة خمس سنوات فأقل بنسبة 24%، وفئة من خمس سنوات إلى عشر سنوات بنسبة 33%، وفئة عشر سنوات فأكثر بلغت نسبتها 43% ، وجدول (2) يعرض عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة.

جدول(2) تويع العينة وفقا لمتغير (الخبرة)

الجنس	الخبرة			المجموع	النسبة المئوية
	أقل من خمس سنوات	من خمس إلى عشر سنوات	أكثر من عشر سنوات		
المجموع	57	78	103	238	
النسبة المئوية	% 23	% 33	% 43		% 100

أداة الدراسة

أولاً: الأداة في صورتها الأولى. للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطوير أداة للدراسة، وهي الاستبانة في صورتها الأولى تقيس واقع تطوير الأداء المدرسي، وهي (التعلم، والتعليم والادارة المدرسية)، مستعيناً بالاطارالنظري والدراسات السابقة كدراسة السيد (2019، Alsayd(20 (2029, 20)، ودراسة (الصوافية،2020، 101 – 128)(128 -101 ,Al-Sawafieh (2020 ، ودراسة (تمام، وصلاح2016، 203 – 204)(Tammam & Salah(2016, 203-204 ، وتكونت أداة الدراسة من جزئين، حيث اشتمل الجزء الأول على متغيري (الجنس، وسنوات الخبرة)، بينما الجزء الثاني حوى فقرات الاستبانة وعددها (20) فقرة. كما تم

اعتماد تدريج ليكرت الخماسي(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، كخيارات للمستجيبين لإختيار ما يعكس وجهة نظرهم حول واقع تطوير الأداء المدرسي. وبعد أن تم تنسيق الاستبانة وتنظيمها بصورتها الأولى أصبحت جاهزة لعرضها على المحكمين في صورتها الأولى، كما يبين جدول (3) توزيع مجالات الدراسة، ونسبة كل محور ومجال ، ونسبة كل مجال إلى المحور الذي ينتمي إليه.

جدول(3) محاورومجالات وعدد فقرات الاستبانة والوزن النسبي لكل مجال وفقا للفقرات.

م	الموضوع	المجال	عدد الفقرات	نسبة كل مجال إلى المحور	نسبة كل مجال إلى الاستبانة
		التعلم	7	% 35	% 14
2	تطوير الأداء المدرسي	التعليم	7	% 35	% 14
		الادارة المدرسة	6	% 30	% 12
مجموع المجالات والفقرات للمحور		ثلاثة مجالات	20 فقرة	%100	% 40
المجموع إجمالاً للفقرات			50 فقرة		%100

ثانياً: الأداة في صورتها النهائية. بعد دراسة الملاحظات الواردة من المحكمين تم الأخذ بها بناءً على درجة تكرارها من المحكمين وتوافقهم عليها، وبعد ادخال التعديلات المقترحة من المحكمين تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية والقيام بالإجراءات اللازمة استعداداً للتطبيق الفعلي.

صدق أداة الدراسة

1 - الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري - المعروف بصدق المحكمين- لأداة الدارسة؛ تم عرض الاستبانة بعد تطويرها في صورتها الأولى على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في الادارة التربوية والادارة العامة، بمؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة بسلطنة عمان، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى انتماء الفقرات للمجالات، وسلامة الصياغة اللغوية، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسباً، وقد تم استرجاع (37) استبانة.

2- صدق البناء: يعتمد صدق البناء بارتباط مجالات الدراسة بمحاورها الذي تنتمي إليه، وارتباط الفقرات بالمجالات، والمحور الذي تنتمي إليه، فكلما ارتفعت درجات صدق البناء للفقرات زاد تجانس المحور الذي تنتمي إليه، وبالتالي تجانس فقرات الأداة كلها. وللحصول على دلالات صدق البناء للأداة تم تطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة الأصلية بلغت (20) معلماً ومعلمة، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (PEARSON)، وجدول (4) يعرض معامل ارتباط كل مجال مع غيره من المجالات والأداة ككل، وجدول (5) يعرض معامل ارتباط فقرات كل مجال، ومع المجالات، والأداة ككل.

جدول (4) معامل ارتباط كل مجال مع غيره من المجالات

المجال	التعلم	التعليم	الادارة المدرسي	المحور ككل
التعلم	1	.931**	.951**	.984**
التعليم		1	.906**	.967**
الادارة المدرسية			1	.977**

يتضح من الجدول (4) وجود علاقة طردية قوية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين مجالات تطوير الأداء المدرسي.

جدول (5) معامل ارتباط فقرات كل مجال، ومع المجال الذي تنتمي إليه

مجال التعلم			محال التعليم			مجال الادارة المدرسية		
قم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	قم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	قم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.905**	.000	8	.828**	.000	15	.983**	.000
2	.817**	.000	9	.849**	.000	16	.931**	.000
3	.905**	.000	10	.923**	.000	17	.861**	.000
4	.910**	.000	11	.768**	.000	18	.911**	.000
5	.896**	.000	12	.896**	.000	19	.810**	.000
6	.927**	.000	13	.937**	.000	20	.824**	.000
7	.902**	.000	14	.942**	.000			

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.01)

كما يتضح من الجدول (5) وجود علاقة طردية قوية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين فقرات المجال والمجال ككل، مما يدل على صدق البناء وتتصف بمناسبتها لأغراض الدراسة.

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من ثبات الاستبانة بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وجدول (6) يبين درجة معامل الاتساق الداخلي.

جدول (6) معامل الاتساق الداخلي (Cronbach Alpha)

المجال	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي
مجال التعلم	7	.95
مجال التعليم	7	.97
مجال الادارة المدرسية	6	.96
الإجمالي	20 فقرة	.98

أظهرت النتائج في جدول (6) ارتفاع معامل الثبات إجمالاً لأداة الدراسة، حيث بلغ (.98)، وكذلك ارتفاع معامل الثبات على مستوى كل مجال، حيث تراوحت درجة الثبات بين ((.95 – .97)، وهي درجة ثبات ممتازة ومناسبة لأغراض الدراسة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة: بعد إعداد أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، تمت مخاطبة قسم التربية والدراسات الإنسانية للحصول على مهمة تسهيل باحث، وذلك بهدف مخاطبة دائرة الدراسات التربوية والتعاون الدولي بوزارة التربية والتعليم برسالة إلكترونية للحصول على أذن تطبيق أداة الدراسة، وبعد رد الوزارة بالموافقة تم التواصل مع قسم الاحصاء والمعلومات التربوية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة البريمي للحصول على قوائم معلمي ومعلمات المحافظة لاختيار العينة العشوائية الممثلة لمجتمع الدراسة، ومن ثم توزيع الاستبانة الكترونياً بواسطة قسم التدريب بالمديرية عن طريق رابط الكتروني (https://forms.gle/P5bY8mv6CjYund4L7) للمدارس المختارة لتوزيعها على عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات.

المعالجة الاحصائية: أجريت المعالجات الإحصائية والوصفية والتحليلية المناسبة من خلال استخراج النتائج لكل سؤال من أسئلة الدراسة الخمسة، عن طريق برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، حيث أُستخدم معامل ارتباط بيرسون (PERSON) لإيجاد صدق البناء للإستبانة، ومعامل الفاكرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس الثبات، واختبار (T-TEST) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول والثاني، وقياس تأثير الجنس، وكذلك اختبار التحليل الأُحادي (Anova) لقياس تأثير سنوات الخبرة.

3- النتائج ومناقشتها

للحكم على تقديرات أفراد عينة الدراسة، وإجراء المقارنات بين الاستجابات؛ اعتمدت الدراسة الحالية طريقة ليكرت الخماسي وهي كالآتي: طرح أعلى قيمة من أدني قيمة وقسمة الناتج على عدد الفئات= أعلى قيمة (5) - أدني قيمة (1) ÷ 5 = طول الفئة، أي (= 5-1 ÷ 5= 0.80). ومن ثم إضافة الناتج (0.80) إلى الحد الأدنى للفئة (1) = (1.80)، وهكذا في باقي الفئات،

وجدول (7) يبين معيار الحكم على تقديرات أفراد العينة في استجاباتهم على فقرات استبانة الدراسة حسب مدى المتوسط الحسابي.

جدول(7) معيار الحكم على النتائج

الترميز	مدى المتوسط الحسابي	الدرجة
1	من 4.20 إلى 500	مرتفعة جداً
2	من 3.40 إلى أقل من 4.19	مرتفعة
3	من 2.60 إلى أقل من 3.39	متوسطة
4	من 1.80 إلى أقل من 2.59	منخفضة
5	من 1 إلى أقل من 1.79	منخفضة جداً

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما و اقع تطويرالأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة على السؤال الأول، والحكم على تقديرأفراد عينة الدراسة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات لمجالات تطوير الأداء المدرسي وفقرات كل مجال، وجدول(8) يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول(8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطوير الأداء المدرسي.

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الأول	الثالث	الادارة المدرسية	4.28	.64	مرتفعة جداً
الثاني	الثاني	التعليم	4.25	.66	مرتفعة جداً
الثالث	الأول	التعلم	4.19	.68	مرتفعة

المحور ككل	4.24	.66	مرتفعة جداً

تُشير نتائج جدول(8) إلى مستوى تطويرالأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين مرتفعاً جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور(4.24)، والانحراف المعياري الكلي (.66)، وحصل مجال الادارة المدرسية على الرتبة الأولى بدرجة مرتفعة جداً بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (.64)، بينما جاء مجال التعليم في الرتبة الثانية مرتفعة جداً بمتوسط حسابي (4.25)، وانحراف معياري (.66)، كما جاء مجال التعلم في الرتبة الثالثة مرتفعة بمتوسط حسابي (4.19) وبانحراف معياري(.68). وهذا يعني أن معظم أفراد العينة متفقون على أن مديري المدارس - بالتعاون مع المعلمين- يساعدون الطلبة في اكتساب المعرفة والقيم والاتجاهات، ويهيئون السبل لهم في توظيفها وممارساتها في الحياة اليومية، وكذلك يوجهون المعلمين ويقدمون المساندة لهم ويوجهونهم في تقويم أداء الطلبة، كما يحرص مديرو المدارس على التخطيط والتنفيذ والاشراف على الأداء المدرسي.

وقد يُعزى ذلك إلى جهود وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق برفع كفاءة مديري المدارس سواء على مستوى الوزارة، أو المحافظات التعليمية في الجوانب المتعلقة بتطوير الأداء المدرسي، حيث قُدمت لهم برامج حول تقويم الأداء المدرسي، وبرامج تتعلق بمنهجية وتصميم المبادرات، والتحفيز ونشر الثقافة الايجابية في المجتمع المدرسي، وبرنامج أمثلة لمصادر ومؤشرات الأداء في عملية التقويم الذاتي وغيرها من البرامج ذات الصلة.

وبهذه النتيجة اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الصوافية (2020، 101 – 128) التي أظهرت أن درجة الأداء المدرسي في مدارس محافظة شمال الشرقية جاء بدرجة كبيرة، كما اتفقت مع دراسة أبو مديغم (2019، 815 - 834) التي أظهرت أن درجة الأداء المدرسي جاء بدرجة كبيرة في مستوى الأداء المدرسي في مدارس عينة الدراسة. وفي الجانب الآخر اختلفت الدراسة مع دراسة عقيل (2020) التي توصلت نتائج الدراسة أن درجة أداء مديري المدارس في تحسين العمل المدرسي كانت متوسطة، كما اختلفت مع دراسة ويجن إكسيو (2016)، حيث أظهرت نتائج الدراسة حصول محور الأداء المدرسي على درجة ضعيفة.

المجال الأول: مجال التعلم.

جدول(9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكشف عن الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال التعلم.

الرتبة	رقم الفقرة	فقرات مجال التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	يسهم في تحفيز الطلاب لاكتساب القيم الإيجابية.	4.26	.74	مرتفعة جداً
2	2	يوجه باستثمار الأنشطة المدرسية كمصدر للتعلم.	4.24	.77	مرتفعة جداً
3	1	يحرص على توفير متطلبات البيئة المحفزة للمعلمين لإحداث	4.23	.79	مرتفعة جداً

الرتبة	رقم الفقرة	فقرات مجال التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		التعلم.			
4	3	يعزز استخدام شبكة المعلومات العالمية لإثراء عملية التعلم.	4.21	.82	مرتفعة جداً
5	5	يهيئ البيئة المناسبة للطلبة لتوظيف المهارات المكتسبة.	4.15	.77	مرتفعة
6	6	يوفر الوسائل اللازمة لاستغلال بيئة المدرسية.	4.14	.76	مرتفعة
7	4	يدرب المعلمين على عملية التخطيط لأنشطة تخدم عملية التعلم.	4.10	.84	مرتفعة
		مجال التعلم	4.22	.61	مرتفعة

بناءً على معطيات جدول(9) يُلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمجال التعلم جاءت إجمالاً مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.19)، والانحراف المعياري (.61)، كما جاءت درجة فقرات المجال متراوحةً بين مرتفعة جداً ومرتفعة، حيث المتوسطات الحسابية بين(4.26 - 4.10) والانحرافات المعيارية بين (.74 – .84). كما يتضح أن الفقرة (7) التي نصها (يسهم في تحفيز الطلاب لاكتساب القيم الإيجابية) جاءت في الرتبة الأولى متصدرةً فقرات النمط الأخرى بمستوى مرتفعة جداً بمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (.74)، بينما في الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (4)، والتي نصها (يدرب المعلمين على عملية التخطيط لأنشطة تخدم عملية التعلم) بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.10)، وانحراف معياري (.84).

مما يدل على أن أفراد العينة متفقون بأن مديري مدارس محافظة البريمي يسهمون في تحفيز الطلاب لاكتساب القيم الإيجابية، ويوجهون باستثمار الأنشطة المدرسية كمصدرللتعلم، كما يحرصون على توفير متطلبات البيئة المحفزة للمعلمين لإحداث التعلم، ويعززون استخدام شبكة المعلومات العالمية لإثراء عملية التعلم، ويهيئون البيئة المناسبة للطلبة لتوظيف المهارات المكتسبة.

وقد يعزى ذلك إلى تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي، والذي من مبادئه غرس مبدأ التحسين والتطوير المستمر كثقافة تنظيمية تبدأ من داخل المدرسة ذاتها، كما أن لترأس مديري المدارس فرق التحسين والتطوير بكل مدرسة مكنتهم من اكتساب الخبرة اللازمة، وامتلاك المهارات التي من شأنها أن ترفع الأداء المدرسي المتعلق بمجال التعلم، والتي من بينها تحفيز الطلاب لاكتساب القيم الايجابية، وتوجيه المعلمين لاستثمار الانشطة المدرسية كمصدر للتعلم.

وبهذه النتيجة اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشحية (2019)، في درجة أداء مديري المدارس في مجال التعلم، حيث أظهرت الدراسة حصول المجال على درجة مرتفعة. وفي المقابل اختلفت الدراسة مع دراسة عقيل (2020) في حصول مجال التعلم على درجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة ويجن إكسيو (2016) في حصول مجال التعلم على درجة ضعيفة.

المجال الثاني: مجال التعليم.

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال التعليم

الرتبة	رقم الفقرة	فقرات مجال التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	يوجه المعلمين لمراعاة احتياجات الطلبة التعليمية.	4.36	.65	مرتفعة جداً
2	9	يحث المعلمين على استخدام أساليب التقويم الحديثة.	4.30	.62	مرتفعة جداً
3	11	يشجع المعلمين على تنمية قدراتهم التدريسية.	4.29	.67	مرتفعة جداً
4	14	يشجع المعلمين لتنويع أساليب التحفيز.	4.27	.66	مرتفعة جداً
5	12	يوجه المعلمين لتوظيف مهارات التعليم في المواقف الايجابية	4.22	.70	مرتفعة جداً
6	10	يوجه المعلمين لتهيئة البيئة الصفية المناسبة لبناء شخصية الطالب.	4.21	.72	مرتفعة جداً
7	8	يناقش المعلمين في طرق التدريس الملائمة لاحتياجات الطلبة	4.12	.74	مرتفعة
		مجال التعليم	4.25	.69	مرتفعة جداً

بناءً على معطيات جدول(10) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لمجال التعليم جاء مرتفعاً جداً، حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.25)، وانحرافه المعياري (.69)، كما جاءت درجة فقرات المجال متراوحةً بين مرتفعة جداً ومرتفعة، حيث المتوسطات الحسابية بين (4.36 – 4.12)، والانحرافات المعيارية بين(.65 – .74). كما يتضح أن الفقرة (13) التي نصها (يوجه المعلمين لمراعاة احتياجات الطلبة التعليمية) جاءت في الرتبة الأولى بمستوى مرتفعة جداً، وبمتوسط حسابي (4.36)، وانحراف معياري (.65)، بينما في الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (8) التي نصها (يناقش المعلمين في طرق التدريس الملائمة لاحتياجات الطلبة) بمستوى مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (.74).

مما يدل على أن أفراد العينة متفقون بأن مديري مدارس محافظة البريمي يوجهون المعلمين لمراعاة احتياجات الطلبة التعليمية، ويحثونهم على استخدام أساليب التقويم الحديثة، ويتيحون لهم تنمية قدراتهم التدريسية، ويشجعونهم لتنويع أساليب التحفيز، ويوجهونهم لتوظيف مهارات التعليم في المواقف الايجابية، وتهيئة البيئة الصفية المناسبة لبناء شخصية الطالب، ويناقشونهم في طرق التدريس الملائمة لاحتياجات الطلبة

وقد يُفسر ذلك بسبب برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري المدارس في توجيه ورعاية عملية التعليم، حيث تم تطوير آلية الزيارات الصفية، وتحويلها الكترونياً، كما أن تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين يعتمد على استمارة المتابعة الصفية للمعلمين مما دفع بمديري المدارس للاهتمام بها نوعاً وكماً، حيث يُطالب مدير المدرسة بزيارة المعلم كل فصل دراسي بعدد معين من الزيارات، وإن لم يقم بالزيارة يذكر الأسباب التي حالت دون ذلك، وعلاوةً على ذلك دور المعهد التخصصي في رفع الكفاءة المهنية لمديري المدارس في ما يتعلق برعايتهم لتعليم الطلبة وكيفية الارتقاء به، كما أن للزيارات التشاركية التي تنفذها الوزارة، والمحافظة التعليمية في آن واحد لمدارس المحافظة حول أداء مديري المدارس في مجال التعليم مما كان له أثر في امتلاك مديري المدارس مهارات الاشراف والمتابعة لمجال التعليم.

بهذه النتيجة اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشحية (2019)، في ارتفاع درجة أداء مديري المدارس لمجال التعليم حيث أظهرت حصول المجال على درجة (مرتفعة). وفي المقابل اختلفت مع دراسة عقيل (2020) في انخفاض درجة أداء مجال التعليم حيث بينت الدراسة حصول المجال على درجة متوسط، كما اختلفت مع دراسة ويجن إكسيو (2016) في حصول مجال التعليم على درجة ضعيفة.

المجال الثالث: مجال الادارة المدرسية.

جدول(11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال الإدارة المدرسية.

الرتبة	رقم الفقرة	فقرات مجال الإدارة المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	15	يشجع المعلمين على التجديد في العمل.	4.41	.60	مرتفعة جداً
2	16	يستفيد من خبرات المعلمين في تطوير الأداء المدرسي.	4.32	.62	مرتفعة جداً
3	17	يفعل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.	4.27	.65	مرتفعة جداً
4	19	يضع حلول للتحديات التي تواجه العمل المدرسي.	4.25	.65	مرتفعة جداً
5	18	يغرس ثقافة التقويم الذاتي بين العاملين في المدرسة.	4.23	.67	مرتفعة جداً
6	20	يوظف الاساليب الحديثة لتطوير أداء المدرسة.	4.21	.71	مرتفعة جداً
		مجال الإدارة المدرسية	4.28	.73	مرتفعة جداً

بناءً على معطيات جدول (11) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لمجال الإدارة المدرسية جاء إجمالاً مرتفعاً جداً، حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.28)، وانحرافه المعياري (.73)، كما جاءت درجة فقرات المجال مرتفعة جداً،

حيث تراوحت درجة المتوسطات الحسابية بين(4.41– 4.2)، والانحرافات المعيارية بين (60. – 71.). كما يتضح أن الفقرة (15)التي نصها (يشجع المعلمين على التجديد في العمل) جاءت في الرتبة الأولى بمستوى مرتفعة جداً، وبمتوسط حسابي (4.41)، وانحراف معياري (60.)، بينما في الرتبةالأخيرة جاءت الفقرة (20) التي نصها (يوظف الاساليب الحديثة لتطوير أداء المدرسة بمستوى مرتفعة جداً، وبمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (71.).

مما يشير إلى أن أفراد العينة متفقون بأن مديري مدارس محافظة البريمي يعملون على تشجيع المعلمين للتجديد في العمل بما يضمن بلوغ مستويات أعلى من مستويات التحسين والتطوير الذي تسعى إليه وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. كما يتضح أن مديري المدارس يستفيدون من خبرات زملائهم المعلمين في تطوير مستويات الأداء المدرسي، وكذلك يعملون على تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع الذي تخدمه المدرسة من خلال برامج وأنشطة هادفة بما ينعكس إيجاباً على الأداء المدرسي عموماً.

وقد يُعزى حصول المجال على درجة مرتفعة جداً إلى إدراك مديري المدارس بأن متطلبات المرحلة القادمة التي تسعى لها الدولة في تنمية قطاعتها تتطلب سلوكاً ونشاطاً مميزاً من الفاعلية والكفاءة في ما يتعلق بتطوير الأداء المدرسي, وانتهاج أساليب عمل مبتية على التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة، واستخدام النظريات الحديثة والنهج القيادية ذات الكفاءة. ولعل الإدارة المدرسية إحدى أهم المجالات التي توليها وزارة التربية والتعليم جل الاهتمام من خلال تبني استراتيجية واضحة المعالم في التجويد والمراقبة الفعالة لضمان التنمية المستدامة التي تمزج بين الحوافز والدعم والموارد التي ستسرع التغييرات اللازمة لتحسين جودة الأداء في جميع المدارس.

وبهذه النتيجة اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الصوافية (2020) التي أظهرت أن درجة مجال الادارة المدرسية في مدارس محافظة شمال الشرقية جاء بدرجة كبيرة، كما اتفقت مع دراسة الشحية (2019)، في حصول مجال الادارة المدرسة على درجة مرتفعة، كما اتفقت مع دراسة أبو مديغم (2019) في حصول مجال الادارة المدرسة على درجة مرتفعة. وفي المقابل اختلفت الدراسة مع دراسة عقيل (2020) التي أظهرت أن مستوى مجال الادارة المدرسية في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت جاءت بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)؟ للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، وللحصول على الفروقات الاحصائية تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لمتغير الجنس، وجدول(12) يعرض ذلك، كما استُخدم تحليل التباين الأحادي (Anova) لمتغير سنوات الخبرة كونه يشتمل على ثلاث فئات، وجدول(13) يوضح ذلك.

اولاً الجنس:

جدول(12) اختبار (T - test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات تطوير الأداء المدرسي وفقا لمتغير الجنس.

النمط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
مجال التعلم	ذكر	79	4.20	.59	-2.067-	236	.430
	انثى	159	4.40	.71			
مجال التعليم	ذكر	79	4.31	.52	-1.807-	236	.079
	انثى	159	4.47	.71			
مجال الادارة المدرسية	ذكر	79	4.32	.546	-1.605-	236	.904
	انثى	159	4.31	.576			

بناءً على معطيات جدول (12)يلاحظ عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لمستوى تطوير الأداء المدرسي تُعزى لمُتغير الجنس (ذكر، انثى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة ذكوراً كانوا أو إناثا على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس في استجاباتهم لفقرات مجالات تطوير الأداء المدرسي. مما يدل على اتفاق عينة الدراسة على أن مديري مدارس المحافظة بدرجة متقاربة من الأداء في رعايتهم ومتابعتهم لمجالات تطوير الأداء المدرسي،.

وقد يُعزى ذلك إلى برامج التنمية المهنية الموجهة إليهم جميعاً المتعلقة بنظام تطوير الأداء المدرسي، كما أن لقسم الادارة المدرسية بالمديرية دور فاعل في تناقل الخبرات بين مديري مدارس المحافظة، يضاف إلى ذلك قنوات التواصل الاجتماعي في إسهامها في تبادل الخبرات بين المديرين كل ذلك أسهم في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة الشحية (2019)، والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء المدرسي في مدارس محافظة مسندم تعزى لمتغير الجنس. بينما اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة الصوافية (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء المدرسي لمدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة تُعزى لمتغير الجنس لصاح الاناث، كما اختلفت مع دراسة عقيل (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

دلالة (α≤0.05) تعزى لمتغير الجنس في دور مديري مدارس المرحلة المتوسطة في تحسين التعلم والتعليم من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت.

ثانياً سنوات الخبرة:

جدول(13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتطوير الأداء المدرسي وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التعلم	أقل من خمس سنوات	57	4.41	.54
	من خمس إلى عشر سنوات	78	4.39	.59
	أكثر من عشر سنوات	103	4.25	.79
	المجموع	238	4.33	.68
مجال التعليم	أقل من خمس سنوات	57	4.51	.53
	من خمس إلى عشر سنوات	78	4.42	.57
	أكثر من عشر سنوات	103	4.36	.77
	المجموع	238	4.42	.66
مجال الادارة المدرسية	أقل من خمس سنوات	57	4.41	.54
	من خمس إلى عشر سنوات	78	4.39	.59
	أكثر من عشر سنوات	103	4.25	.79
	المجموع	238	4.33	.68

بناءً على معطيات جدول(13) يلاحظ عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لمستوى تطوير الأداء المدرسي في جميع الأنماط تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر، أكثر من عشر سنوات)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة، ولبيان دلالة الفروق تم استخدام معامل التحليل الأحادي (Anova).

جدول (14) التباين الأحادي (Anova) **للكشف عن دلالات الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتطوير الأداء المدرسي وفقا لمتغير سنوات الخبرة.**

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
مجال التعلم	بين المجموعات	.644	2	.644	1.38	.252
	داخل المجموعات	108.9	235	.464		
	المجموع	110.2	237			
مجال التعليم	بين المجموعات	.001	2	.664	.001	.999
	داخل المجموعات	44.9	235	.315		
	المجموع	44.9	237			
مجال الإدارة المدرسية	بين المجموعات	.789	2	.395	.903	.407
	داخل المجموعات	102.7	235	.437		
	المجموع	.103	237			

بناءً على معطيات جدول(14)يلاحظ عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لمستوى تطوير الأداء المدرسي تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى عشر، أكثر من عشر سنوات). وعلى الرغم من تنوع سنوات الخبرة لعينة الدراسة إلا أنهم اتفقوا في تقديراتهم لمستوى الأداء المدرسي. ويُعزى ذلك إلى بيئة العمل المتقاربة، والمتشابهة جداً ليس فقط لعينة الدراسة بل لمجتمع الدراسة إجمالاً، كما أن لبرامج التنمية المهنية الموجهة إليهم واحدة تقريباً، بالإضافة إلى أن نظام تطوير الأداء المدرسي واضح ومحدد وفق الدليل المعتمد من الوزارة، ويلتزم مديرو المدارس بالإجراءات الموحدة في مجالاته الثلاثة، حيث يتم

متابعتهم وفق استمارات موحدة على مستوى المحافظة، مما أسهم في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وبهذه النتيجة اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة الصوافية (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء المدرسي لمدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، كما اتفقت مع دراسة الشحية (2019)، والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء المدرسي في مدارس محافظة مسندم. بينما في المقابل اختلفت مع دراسة عقيل (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في دور مديري مدارس المرحلة المتوسطة في تحسين التعلم والتعليم من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت.

4-الخلاصة

خلصت الدراسة الحالية إلى أن مستوى تطويرالأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين مرتفعاً جداً، جاء في الرتبة الأولى مجال الإدارة المدرسية، تلاه مجال التعليم، ثم مجال التعلم. كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، تُعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

وفي ضوء النتائج خرجت الدراسة الحالية بمجموعة من التوصيات على النحو الآتي:

- تفعيل نظام للمكافآت والحوافز التشجبعبة للمتميزين من مديري المدارس الذين يعملون على تطوير الأداء المدرسي ويبذلون اهتماماً متميزاً لجعل التطوير سمة دائمة ومتجددة للإرتقاء بأداء المدرسة.
- الإستعانة بمديري مدارس محافظة البريمي في تقديم ورش وبرامج تدريبية متعلقة بتطوير الأداء المدرسي ليكون حافزاً لهم من جهة، ومن جهة أخرى نقل خبراتهم لزملائهم في مدارس أخرى على مستوى السلطنة
- المضي قدما في تطبيق التقويم الخارجي لتطوير الأداء المدرسي، وتصنيف المدارس حسب مستوى الأداء لما له من حفز وتشجيع في زيادة اهتمام قادة المدارس بتفعيل تطوير الأداء المدرسي.

بحوث مقترحة:

في ضوء النتائج تقترح الدراسة إجراء مزيد من الدراسات على سبيل المثال:

- درجة تمكين مديري المدارس وعلاقته بتطويرالأداء المدرسي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان.
- درجة تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي وأثره في تحقيق أولوية التعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية ضمن رؤية عُمان 2040.

قائمة المصادروالمراجع

- المصادر العربيّة:

- أبو مديغم، سالم جمعه. (2019). *درجة ممارسة الادارة المدرسية لدورها في تنمية الابداع وعلاقتها بالأداء المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في منطقة النقب. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27 (2). 815 - 834.

- الأشقر، فارس راتب. (2010). *فلسفة التفكير ونظريات التعلم والتعليم*. دار زهران للنشر والتوزيع، 128.

- تمام، شاديه عبدالحليم، وصلاح أحمد فؤاد صلاح. (2016). *المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة*. مركز ديبونو لتعليم التفكير، 203 – 204.

- حمدالله، عودة زياد. (2019). *دور مدير المدرسة في تنمية القيادة الموقفية لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء*. جامعة عمان العربية. كلية العلوم التربوية والنفسية، 10.

- خيري، لمياء محمد أيمن. (2018). *التعلم النشط*. جامعة عين شمس، كلية البنات، 26.

- السيد، مي جمال عباس. (2019). *تطوير الأداء المؤسسي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء اسلوب المحاسبية التعليمية*. مجلة البحث العلمي في التربية، (0) 20.

- الشحية، زهرة علي. (2019) .التمكين الاداري وعلاقته بتطبيق معايير الادارة المدرسية في نظام تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسندم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 3 (12) . 315 – 356.

- الصوافية، أنيسة يعقوب سعيد. (2020). *درجة تطبيق المعلمين لمعايير التعليم في نظام تطوير الأداء المدرسي بمحافظة شمال لشرقية في سلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (18) . 101 – 128.

- عطوي، جودت عزت. (2014). *الادارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. مكتبة نرجس، 18

- عطية، حسن علي. (2015). *المناهج الحديثة و طرائق التدريس*. المناهج للنشر والتوزيع، 26

- عقيل، صالح مبارك دعسان. (2020). *فاعلية القيادة الادارية وفق نظرية هيرسي وبلانشارد*. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، (23) . 121 – 124 .

- القرينية، لهية حمد سعيد. (2017). *تصور مقترح لمواجهة بعض تحديات الاستثمار في التعليم بسلطنة عمان*. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، (172) .1. 82 – 87.

– منصور، كمال عبداللطيف. (2016). *تطوير الأداء المدرسي في ضوء استراتيجية التحسين المستند الى المدرسة*. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (0). 57-63.

– نبهان، يحي محمد. (2008). *الأساليب الحديثة في التعلم والتعليم*. مكتبة اليازوري، 33 – 34

– النويم، حمد محمد الفرحان. (2017). *أثر التدريب في تطوير أداء العاملين في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت من وجهة نظر المشرفين*. جامعة آل البيت، كلية إدارة المال والأعمال، قسم الإدارة العامة.

– وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2008). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي. مسقط. 18-21.

- المصادروالمراجع الأجنبيّة:

– Abu Madigam, Salem Juma. (2019). The degree of school administration practice of its role in developing creativity and its relationship to school performance from the point of view of primary school teachers in the Negev region. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 27 (2). 815 - 834.

– Al Shehiyah, Zahra Ali. (2019). Administrative Empowerment and its Relationship to the Application of School Administration Standards in the School Performance Development System from the Point of View of Basic Education Schools in Musandam Governorate. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (12). 315 – 356.

– Al-Ashqar, Faris Ratib. (2010). Philosophy of thinking and theories of learning and teaching. Zahran Publishing and Distribution House, 128.

– Al-Nawaim, Hamad Muhammad Al-Farhan. (2017). The effect of training on developing the performance of employees in the Public Authority for Applied Education and Training in Kuwait from the point of view of supervisors. Al al-Bayt University, College of Business and Finance, -Department of Public Administration.

– Al-Nuaimi and others, Muhammad Abdel-Aal (2009). Scientific Research Methods and Methods, Dar Al-Warraq, Amman. Jordan.

– Al-Qurainiyah, Lahia Hamad Saeed. (2017). A proposed scenario to meet some investment challenges in education in the Sultanate of Oman. Journal of the College of Education. Al-Azhar University, (172). 1. 82 - 87.

– Al-Sawafieh, Anisa Yaqoub Saeed. (2020). The degree of teachers' application of education standards in the school performance development system in the North La Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (18). 101 - 128.

– Alsayd, Mai Jamal Abbas. (2019). Developing institutional performance in the schools of the second cycle of basic education in the light of the educational accounting method. Journal of Scientific Research in Education, (0) 20.

– Aqil, Saleh Mubarak Daasan. (2020). The effectiveness of administrative leadership according to the theory of Hersey and Blanchard. Journal of Humanities and Social Sciences, (23). 121 - 124 .

– Attia, Hassan Ali. (2015). Modern curricula and teaching methods. Curriculum for Publishing and Distribution, 26

– Atwi, Jawdat Ezzat. (2014). Modern school administration, its theoretical concepts and practical applications. Narges Library, 18

– Hamdallah, Awdat Ziyad. (2019). The role of the school principal in developing the situational leadership of secondary school teachers in Zarqa Governorate. Amman Arab University. Faculty of Educational and Psychological Sciences, 10.

– Khairy, Lamia Mohamed Ayman. (2018). Active learning. Ain Shams University, Women's College, 26.

– Mansour, Kamal Abdul Latif. (2016). Developing school performance in light of the school-based improvement strategy. Journal of the College of Education, Ain Shams University, (0). 57-63.

– Ministry of Education. (2008). School performance development system guide. Muscat, Sultanate of Oman 18-21.

– Ministry of Education. (2021). Statistics yearbook for the academic year 2020/2021. Muscat. Sultanate of Oman.

– Nabhan, Yahya Muhammad. (2008). Modern methods of learning and teaching. Al-Yazuri Library, 33-34

– Tammam, Shadia Abdel Halim, and Salah Ahmed Fouad Salah. (2016). Curricula and modern teaching and learning methods. Debono Center for Teaching Thinking, 203-204.

– Yuejin Xu. (2016) the Relationship between Teachers' Attitude towards Professional Development and Schools' Accountability Performance. Research in the Schools. 23. .(2)51-60.

إدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء؛
دراسة تطبيقية على ديوان مراقبة التربية والتعليم في مدينة القبة - ليبيا

Trade-Off between Knowledge Management and Outstanding Performance of Employes, An Applied Study at the Education Office AL-Qubba- Libya"

عبد القادر صالح عيسى[1]

Abdulqadir Salih Eisay

College of Engineering Technologies Al Qubbah, Libya | كلية التقنيات الهندسية القبة، ليبيا

gadersaleh095@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/05/12	2022/05/28	2022/06/04

DOI : 10.17613/e26b-gm02

ملخص

هدفت هذه الدراسة لمعرفة علاقة إدارة المعرفة بتميّز الأداء في ديوان مراقبة التربية والتعليم في مدينة القبة في ليبيا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام ببناء أداة الدراسة متمثلة في استبيان تكون من (28) فقرة، مقسمة على (4) مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (69) فرداً، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، أظهرت نتائج الدراسة تحصّل مجالات الدراسة على نسب مرتفعة ومتقاربة في استجابات عينة الدراسة، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات تعزي لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهلات العليا، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تميّز الأداء وإدارة المعرفة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها، ضرورة تقييم أداء الأفراد على أساس إسهاماتهم في تبني إدارة المعرفة، وتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة معلنة، وتوفير البنية التحتية للاتصال والمعلومات.

الكلمات المفتاحية: إدارة، معرفة، أداء، تعليم.

Abstract

The aim of this study was to characterize the relationship between the knowledge management and the outstanding performance of employees at the Education Office at AL-Qubba – Libya. A descriptive survey strategy was used in the study. Respondents included (69) individuals. Data were collected and verified using a questionnaire through which (4) scopes and (28) paragraphs, were covered. The study showed that all scopes were very sensitive to the variable sample responses. The results exhibited that there were differences due to the scientific qualifications variable which was obviously partial to the higher

[1] دكتور يعمل أستاذا مساعدا بكلية التقنيات الهندسية، القبة، ليبيا

qualifications. Likewise, the higher experience mimicked the same pattern. It was observable that there was a strong correlation between knowledge management and the level performance. It was highly recommended that the evaluation of performance of individuals had to be based on their contributions on adopting the knowledge management practice. Conversion implicit knowledge into explicit one and providing an infrastructure for information and communication, were also additional recommendations.

Keywords: Management, Knowledge, Performance, Education.

1. الإطار العام للدراسة

1.1. المقدمة

تعد إدارة المعرفة من المفاهيم الحديثة التي وجدت اهتماماً كبيراً من الباحثين والمهتمين، نتيجة الانفتاح العالمي، وتطور وسائل العلم والمعرفة، وحاجة المؤسسات في تحويل أعمالها إلى نشاطات قائمة على المعرفة، فالمعرفة هي مخزون فكري، غير ملموس مادياً مخزّن غالباً في عقول الأفراد، ويصعب حصره وتحديده، بالرغم من أنه يمثل ثروة حقيقية للمؤسسات، ويعد العصب الحقيقي لعالم اليوم، "والمورد الأكثر أهمية في تحقيق التميّز والإبداع في ظل المعطيات الفكرية التي تصاعدت في إطارها العديد من المفاهيم الفكرية" (حمود، 2010، 54)، وقد تزايد الاهتمام بالمعرفة بسبب التغيرات الكبيرة التي شهدها العالم من النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية، مثل ظاهرة العولمة، وزيادة حدة المنافسة، وحرية الاتصال وتبادل المعرفة، ما أوجد ضغطاً على المؤسسات المختلفة بهدف تحسين جودة خدماتها وتحقيق ميزتها التنافسية، والبحث عن طرق وأساليب حديثة تمكنها من التكيف مع المستجدات، وتحسين أدائها لتحقيق أهدافها بكفاءة وجودة، واستغلال ما لديها من معرفة ورأس مال بشري يشكل قيمة مضافة لها، فظهر مفهوم إدارة المعرفة الذي يُعنى باكتساب المعلومات ذات القيمة، وتخزينها، والاستفادة منها، فبناء الميزة التنافسية في أي مؤسسة يعتمد بشكل أساسي على أصولها الفكرية والمعرفية، والمشكلات التي تعصف بالمؤسسات اليوم "لا تعود إلى عدم كفاءة العاملين فقط، وإنما أيضاً إلى الأساليب الإدارية المتبعة، لذلك تُعد إدارة المعرفة حلاً تنظيمياً وإدارياً لمواجهة التحديات والمشكلات التي تعترض أي مؤسسة" (حلاق، 2014، 2) وتشكل أحد التطورات الفكرية، ووسيلة للتكيّف مع متطلبات العصر.

2.1. مشكلة الدراسة

تواجه المؤسسات اليوم تحديات عديدة، تفرض عليها تغيرات في طبيعتها وأسلوب عملها، ولعل أبرز تلك التحديات الانفجار المعرفي، وثورة التكنولوجيا والمعلومات، ولأن المؤسسات لا تعيش بمعزل عن العالم، فإنها مطالبة بتطوير أساليبها وتحسينها بما يتوافق مع تطورات العصر، إذ يُعد التغيير والتجديد أحد أهم سمات عالمنا، والاستجابة له أضحت ضرورة مُلحّة، فأصبحت المؤسسات تسعى إلى تبنّي مفهوم إدارة المعرفة، وتطبيقه في تنظيم المعلومات، والاستفادة منه في تحقيق أهدافها، والبحث عن العناصر والمقومات التي تساعدها في تحقيق الميزة التنافسية، ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي واطلاعه على بعض الدراسات السابقة في هذا الشأن، وبعض ما ورد في الأدب التربوي الذي تناول موضوع إدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء، وعلى واقع تبني إدارة المعرفة وتطبيقاته التي تمارس وعلاقته بتميز الأداء، تبدّى أن هذا الموضوع لم يُعن

به، وكل ما أثير حوله دراسات تصفه وصفاً نظرياً، وهذا يستلزم إبراز أهم عملياته، وبيان مدى علاقتها بتميّز الأداء، وتتبلور مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

. ما أهم عمليات إدارة المعرفة؟ وما علاقتها بتميّز الأداء في ديوان مراقبة التربية والتعليم في مدينة القبة في ليبيا؟

. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

. ما العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة وتميّز الأداء؟

3.1 أهداف الدراسة

تحددت أهداف الدراسة فيما يأتي:

. معرفة أهم عمليات إدارة المعرفة، وعلاقتها بتميّز الأداء.

. معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لعمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

. معرفة مدى وجود علاقة بين عمليات إدارة المعرفة وتميّز الأداء.

. صياغة مجموعة من التوصيات من شأنها الإسهام في تبنّي مفهوم إدارة المعرفة، وتطبيقه في المؤسسات.

4.1 أهمية الدراسة

أ. الأهمية النظرية للدراسة: تكمن الأهمية النظرية للدراسة في الآتي:

. تناولت هذه الدراسة موضوع إدارة المعرفة وعلاقته بتميّز الأداء الذي يُعد من أهم مبادئ الإدارة الحديثة، التي تسعى المؤسسات إلى تبنّيه والأخذ به من أجل التحسين والتطوير.

. التأصيل العلمي لمفهوم إدارة المعرفة وعلاقته بتميّز الأداء، ما ينعكس على تحسين أداء المؤسسات وتطويره.

. هذه الدراسة هي الأولى من نوعها حسب علم الباحث في تناول موضوع إدارة المعرفة وعلاقته بتميّز الأداء في ديوان التربية والتعليم في مدينة القبة.

. قد تسهم هذه الدراسة في إثارة اهتمام الباحثين لدراسة جوانب أخرى في مجال إدارة المعرفة وتميّز الأداء.

ب. الأهمية التطبيقية للدراسة: يُتوقع من هذه الدراسة تقديم توصيات عدة قد تسهم في تبنّي مفهوم إدارة المعرفة، وتطوير واقع تطبيقه، كما قد تسهم هذه الدراسة في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه العملية الإدارية والتعليمية، وتكوين اتجاه إيجابي نحو تبنّي مفهوم إدارة المعرفة، وتنظيم المعلومات وتطبيقاتها، كما أنها تُعد إثراءً للأدب التربوي المتعلق بمفهوم إدارة المعرفة وعلاقته بتميّز الأداء.

5.1 فروض الدراسة:

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لعلاقة إدارة المعرفة بتميّز الأداء تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لعلاقة إدارة المعرفة بتميّز الأداء تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

. لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين إدارة المعرفة وتميّز الأداء.

6.1. حدود الدراسة:

. الحد الموضوعي: معرفة أهم عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء.

. الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على ديوان التربية والتعليم في مدينة القبة في ليبيا.

. الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام 2022.

7.1. مصطلحات الدراسة

. إدارة المعرفة: العمليات وأنماط السلوك التي يشترك في صياغتها وأدائها الأفراد في المؤسسة، لاكتساب وخزن المعرفة وتوزيعها لتنعكس في عمليات الأعمال، والوصول إلى أفضل التطبيقات بقصد المنافسة (الكبيسي، 2005، 42).

. الأداء: أثر ما يقوم به الفرد من جهد لإنجاز الأهداف الموكلة إليه والمكونة لوظيفته، من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

2. الإطار النظري للدراسة

1.2. مفهوم إدارة المعرفة

يُعد مفهوم إدارة المعرفة من المفاهيم الحديثة في علم الإدارة، وقد تعددت مفاهيمه بتعدد الباحثين والمفكرين، واختلاف تخصصاتهم، إذ يمكن تعريف إدارة المعرفة بأنها الطريقة التي تسهل عملية الحصول على حكمة الأفراد ومعارفهم في المؤسسة، ووضعها تحت تصرف الجميع (العتيبي، 2008، 19)، أو هي العمل من أجل تنظيم كفاءة استخدام رأس المال الفكري في نشاط الأعمال، وربط أفضل العقول من خلال تفعيل المشاركة الجماعية، والتفكير الجماعي (ياسين، 2007، 124)، كما يمكن تعريفها بأنها تلك الإدارة التي تعمل على معرفة ما في عقول وأذهان الأفراد من معارف، أو جمع المعرفة الظاهرة في السجلات والوثائق، وتنظيمها بطريقة تسهل استخدامها، ومشاركتها مع أفراد المؤسسة، ما يرفع مستوى الأداء، ويحقق النجاح بأفضل الأساليب، وبأقل تكلفة (الأكلبي، 2008، 26)، وتعرف أيضاً بأنها الاستغلال الأمثل للمعلومات والخبرات والقدرات المتوفرة لدى المؤسسة، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف، من خلال تشخيص المعرفة وتوليدها، وخزنها وتطبيقها (المدلل، 2012، 131)، وتعرف كذلك بأنها نظام يشجع على إتباع منهج تعاوني، لإيجاد وابتكار وتنظيم المعلومات واستخدامها (طاشكندي، 2008، 74).

2.2. أهداف إدارة المعرفة

تهدف إدارة المعرفة إلى تحقيق الآتي:- إعادة استخدام المعرفة وتنظيمها- إيجاد البيئة التنظيمية التي تتيح مشاركة الجميع في المعلومات والمعارف- تحديد كيفية الحصول على المعرفة، وتطبيقها وحمايتها- اكتساب المعرفة وتوزيعها وخزنها- نشر ثقافة إدارة المعرفة، واكتساب الميزة التنافسية (Anumba, 2005, 86)- تحسين عملية صنع القرار، من خلال توفير المعلومات في الوقت المناسب- تشجيع العمل بروح الفريق، وتحقيق التفاعل بين مجموعات العمل- بناء قواعد معلومات لخزن المعرفة وتوفيرها، واسترجاعها عند الحاجة- نقل المعرفة الضمنية أو الكامنة في عقول ملاكها، وتحويلها إلى معرفة ظاهرة- جذب رأس

المال الفكري وتوطينه في التخطيط الإستراتيجي وحل المشكلات (الزيادات، 2008، 60)- إيجاد قيادات فاعلة، وقادرة على بناء مدخل إدارة المعرفة وتطبيقه- تحسين صورة المؤسسة، وتطوير علاقتها مع مثيلاتها- إيجاد حلول إبداعية للمشكلات التي تواجهها المؤسسة، من خلال استقطاب الكفاءات القادرة على الابتكار (همشري، 2013، 112).

3.2 أهمية إدارة المعرفة

تتمثل أهميتها في الآتي:

- تخفيض كمية الوقت الذي يتطلبه الأفراد للحصول على المعارف الجديدة- تخفيض الكلف، وأساليب طرق العمل (نجم، 2005، 43)- تحديد حجم المعرفة المطلوبة، وتوثيق المتوافر منها، والمشاركة فيها، وتطبيقها وتعميمها- تُعد أداة لتحفيز المؤسسات لتشجيع القدرات الإبداعية في مواردها البشرية- تسهم في تحفيز المؤسسات على تجديد ذاتها، ومواجهة التغيرات البيئية غير المستقرة- توفر فرصة للمؤسسات للحصول على الميزة التنافسية الدائمة (الكبيسي، 2005، 43).

4.2 عمليات إدارة المعرفة

لإدارة المعرفة عدة عمليات نذكر منها:

أ. تشخيص المعرفة: هدفها اكتشاف المعرفة، وتحديد مصادر المعرفة الداخلية التي تتمثل فيما تمتلكه المؤسسة من إمكانات، وما لدى أفرادها وخبرائها من معلومات وخبرات، وكذلك تحديد مصادر المعرفة الخارجية التي تتمثل في البيئة المعرفية المحيطة بالمؤسسة، وإيجاد الكفاءات وأصحاب الخبرة الناجحة لرصد الموارد المعرفية الداخلية والخارجية، وتحديدها (العمري، 2004، 8).

ب.اكتساب المعرفة: يتمثل في تقديم أفراد المؤسسة لأفكارهم، وإبداعاتهم من خلال مشاركة الجماعات وفرق العمل في توليد رأس مال معرفي جديد، يسهم في حل المشكلات بصورة ابتكارية، ويجب أن تهتم هذه العملية بكل مجالات العمل والأفراد، ولا تقتصر على الإدارات، لأن المؤسسة لا تستطيع القيام بهذه العملية دون أفرادها، ولكي تستطيع المؤسسة توفير البيئة الملائمة سواء على المستوى الجماعي أو الفردي، يجب أن تعزز الاتصال والتفاعل بين الأفراد، وتقلل الحواجز بينهم، وأن تعتمد الشفافية وتدعم التكامل (بروست، 2001، 24).

ج. خزن المعرفة: يشمل عمليات الاحتفاظ بالمعرفة، والإدامة، والبحث، والاسترجاع، وتتم هذه العملية بقيام الأفراد في المؤسسة بتسجيل المعارف والمعلومات الجديدة، أو أن يقوم شخص مسؤول بجمع المعلومات، وخزنها بشكل يسهّل استرجاعها من الجميع واستخدامها، أو قيام جميع الأفراد بتقديم معارفهم وخبراتهم إلى إدارة محددة داخل المؤسسة، تقوم بتحليل تلك المعارف وتوثيقها في قواعدها (Perez, & Pablos, 2003, 80)، وقد تواجه المؤسسات خطراً كبيراً نتيجة فقدان الكثير من المعارف والخبرات التي يمتلكها أفرادها الذين يغادرون تلك المؤسسات لأسباب عديدة، ويأخذون معرفتهم وخبرتهم الضمنية وغير الموثقة معهم، فخزن المعرفة يأتي للحفاظ على خبرات الأفراد من خلال تشجيعهم والمحافظة عليهم، وتحفيزهم، وأيضاً حفظ المعارف والمستندات في شكل إلكتروني رقمي، وتسهيل عملية استرجاعها والاستفادة منها.

د. توزيع المعرفة: تعني نقل المعرفة ونشرها، وتقاسمها مع كافة المهتمين بها، بوجود آليات فعالة تتيح ذلك، مثل الاتصالات بين الأفراد، والمذكرات، والتقارير، والنشرات الدورية، وعقد المؤتمرات والندوات، وبرامج التدريب، وإجراء تنقلات الأعمال

الوظيفية وتدويرها بين الأفراد (حلاق، 2014، 55)، فهي عملية تداول للمعرفة ونقلها إلى الأفراد الذين يحتاجون إليها في الوقت المناسب، وهي تبادل الأفكار والخبرات والممارسات بين الأفراد، ما يتطلب تعزيز اتصالهم واستعمال ما يعرفونه لحل المشكلات (الزطمة، 2011، 49)، وعلى الرغم من سهولة توزيع المعرفة من خلال الأدوات الإلكترونية، إلا أنه من الصعوبة توزيع المعرفة الضمنية الكامنة في عقول الأفراد، وهو ما يشكل تحدياً لإدارة المعرفة.

هـ. تطبيق المعرفة: يعني استخدام المعرفة في الوقت المناسب، واستثمار فرص تواجدها، بحيث توظف في حل المشكلات التي تواجه المؤسسة، فهي تشير إلى الاستعمال وإعادة الاستعمال، والاستفادة والتطبيق، ومن أهم أساليب تطبيق المعرفة؛ الفرق الداخلية المتعددة الخبرات، ومبادرات العمل، ومقترحات الخبير الداخلي، والتدريب المعرفي من قبل الخبراء (العلي، 2006، 45)، فالمعرفة التي لا تنعكس في التنفيذ تُعد مجرد كلفة، ونجاح أي مؤسسة في برامج إدارة المعرفة يقاس بمدى حجم المعرفة المطبقة (دروزه، 2008، 55)

5.2 متطلبات إدارة المعرفة

هناك مجموعة من المتطلبات لإدارة المعرفة منها:

أ. التخطيط والقيادة: يتطلب ذلك الرصد الدقيق لمصادر المعرفة، ونشر ثقافة المشاركة داخل المؤسسة وتبادل المعلومات، وإيجاد قيادة فعالة قادرة على إدارة عناصر المؤسسة، ونشر الرؤى وتوضيحها، وتعزيز الاتصال الفعال، وتوفير المتطلبات اللازمة لإدارة المعرفة وتطبيقها.

ب. توافر رأس المال البشري: هم الأفراد الذين تقع عليهم مسؤولية القيام بالمهام والخطوات اللازمة لتوليد المعرفة، وتوزيعها، وخزنها، وتطبيقها، إذ يُعد الأفراد في المؤسسة القاعدة الحقيقية للبيانات والمعلومات، ويُعد كل فرد في المؤسسة عنصر نجاح أو فشل، فالمؤسسات التي تسعى لتحقيق التميّز هي القادرة على تبنّي الطواقم البشرية المميزة والماهرة (المطيران، 2007، 38).

ج. المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة: يقصد بالمعرفة الضمنية المعرفة المركبة والمتراكمة في عقول الأفراد الذين يتمتعون بإطلاع واسع، بينما المعرفة الصريحة هي التي يمكن تقاسمها مع الآخرين، وتمثل البيانات والمعلومات المخزنة في السجلات والملفات في المؤسسة (Allen, 2003, 37).

د. المعلومات والبيانات والمعرفة: المعلومات هي مجموعة من البيانات ذات معنى جمّعت مع بعضها لتصبح مهمة ويمكن الإفادة منها، والمعرفة ما هي إلا تجميع للمعلومات ذات المعنى ووضعها في نص، للوصول إلى فهم يمكننا من الاستنتاج، وهذه العلاقة بين المعلومات والبيانات والمعرفة هي ما يمكن تسميته بهرم المعرفة، إذ أن المعرفة تبنى في الأساس من البيانات الخام في قاعدة الهرم، ثم المعلومات، ثم المعرفة (الكبيسي، 2009، 26).

هـ. البنية التحتية والتكنولوجية: تتمثل في الأجهزة والمعدات، والبرمجيات بأنواعها، والموارد المعرفية الأخرى، مثل المكتبات، وشبكة المعلومات، ومراكز مصادر المعلومات.

و. الثقافة التنظيمية: هي مجموعة القيم والمعتقدات السائدة بين الأفراد داخل المؤسسة، إذ تتطلب إدارة المعرفة في أي مؤسسة وجود ثقافة تنظيمية مشجعة على العمل بروح الجماعة، ووجود بيئة خصبة تعزز المشاركة، وتبادل المعرفة.

6.2. معوقات إدارة المعرفة

هناك معوقات عدة تعترض سبيل تطبيق إدارة المعرفة ومنها:

. نزوع بعض الأفراد إلى الأنانية، واحتكار المعرفة، والخوف من حصول الآخرين على ما يمتلكونه من معارف- الخجل من التساؤل عن ما يجهله الفرد، أو التقصير في إبداء ما يعرف للآخرين، أو الحذر من الانفتاح على ما يستجد من معارف وأفكار(الكبيسي، 2009، 590)- مقاومة العاملين للتغيير، ما يجعل المؤسسة غير قادرة على تبني مفهوم إدارة المعرفة- عدم حماس الإدارات العليا لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة- عدم توفير الدعم المادي اللازم لمشروع إدارة المعرفة- عدم توافر الطواقم الكفوءة المؤهلة، للقيام بمهام إدارة المعرفة (العلي، وآخرون، 2006، 103)- مخاوف من أن المؤسسة تدعم الفردية التنافسية- مخاوف من أن يتم نقل المعرفة الخطأ، وبالتالي تعريض المؤسسة والأفراد للخطر- الشعور بانتفاء الفائدة والمصلحة من إشراك الآخرين في المعرفة (حجازي، 2005، 100).

7.2. الأداء: يعرف الأداء بأنه مجموعة السلوكيات الإدارية المعبرة عن قيام الفرد بعمله، ويتضمن حسن التنفيذ، والخبرة، وجودة العمل، فضلاً عن التفاعل والتواصل مع بقية أعضاء المؤسسة، والالتزام باللوائح المنظمة لسير العمل (جاسم، 2021، 443)، كما يعرف بأنه العمل الذي يقوم به العامل، ويكون محدد الكمية، وفي مستوى جودة معين، ويؤدى بطريقة معينة (أبو حميد، 2020، 635)، ويعد الأداء المتغير الرئيس في استخدام الموارد البشرية، والمادية، والمعلوماتية المتاحة، بالشكل الذي يحقق أعلى الفوائد (الشماع، وحمود، 2000، 85).

8.2. أهمية تقييم الأداء: تتمثل أهمية تقييم الأداء في الآتي:

أ. يمكّن الأفراد من معرفة نقاط قوتهم وضعفهم، وقدرتهم على تدارك الأخطاء، وإجراء التحسينات، والتغيرات المطلوبة.

ب. تزويد المؤسسات بمؤشرات عن الأداء وأوضاع الأفراد (حنا، 2004، 71).

ج. الكشف عن الحاجات التدريبية للأفراد، وتحديد أنواع البرامج التي يتطلبها تحسين الأداء.

د. يسهم في تحديد القوى البشرية الكفوءة واختيارها، وتدريبها، واستثمارها، وتحديد السياسات التنظيمية في المؤسسة.

هـ. انجاز عمليات الترقية، والنقل للأفراد ذوي الكفاءات لمواقع أو مهام تتلاءم مع قدراتهم.

و. يساعد في تحديد مدى فاعلية المديرين، وتنمية أعضاء الفريق في المؤسسة وتطويرهم (عاشور، 2008، 88).

9.2. العوامل المؤثرة على الأداء

تتمثل في: (عبد الله، 2001، 96)، (الشوابكة، 2008، 42)

- عدم مشاركة العاملين في الإدارة، ما يؤدي إلى ضعف الشعور بالمسؤولية- مشكلات الرضا الوظيفي، فانخفاضه يؤدي إلى أداء أضعف، وإنتاجية أقل والعكس- التسيب الإداري الذي يعني ضياع ساعات العمل- نوعية التقنيات، والطرق والأساليب العلمية المستخدمة- القدرة الشخصية، والمعرفة، والخبرة، والتدريب، والمهارة- إدارة وتنظيم الموارد والأنشطة، وإحداث

التغييرات اللازمة وفقاً للمستجدات ونظم العمل- بيئة وطبيعة العمل المحيطة بالفرد، أثناء تأديته لعمله، ومدى توافر فرص النمو والترقية- الاستقرار السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي- العناصر البشرية المتميزة في مهاراتها، ومعارفها، ومدى المحافظة عليها، وتنميتها.

3. الدراسات السابقة

تستدعي هذه الدراسة البحثية تقديم بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعها، والتعليق عليها من حيث التشابه، والاختلاف، ومدى الاستفادة منها، وذلك على النحو الآتي:

1.3. الدراسات المحلية

أ. دراسة الدوكالي (2013)، هدفت إلى تبيان دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي في جامعة بنغازي، في ليبيا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبيان أداة لها، وأظهرت في نتائجها عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة بين الخصائص الشخصية لأعضاء هيأة التدريس، وضمان تحقيق الجودة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين خصائص البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، وتحقيق ضمان الجودة، وأوصت الدراسة بأهمية تقديم الحوافز لأعضاء هيأة التدريس، وضرورة زيادة استخدام الوسائل التقنية لحفظ المعرفة، والمحافظة على أعضاء هيأة التدريس الذين يمتلكون المعرفة والخبرة، وترسيخ مفهوم إدارة المعرفة في الجامعة.

ب. دراسة النسر، ومفتاح (2019)، سعت إلى معرفة دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين مستوى الأداء المؤسسي في كلية أم الربيع للعلوم والتقنية في ليبيا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واتخذت الاستبيان أداة لجمع بياناتها، وأظهرت في نتائجها أن عمليات توليد المعرفة وخزنها لها علاقة ارتباطية أقوى من عمليات توزيع المعرفة وتطبيقها في تحسين مستوى الأداء المؤسسي، وأوصت بضرورة التركيز على دور إدارة المعرفة في تحسين الأداء، وأهمية تبنّي مفهومها، ووضعه ضمن أولويات المؤسسة، واعتباره مدخلاً لتطور الأداء وتحسينه، وتوفير مستلزمات تطبيق إدارة المعرفة، والسعي الدائم لتوليدها، وتعميم الخبرات والمعارف بين جميع الأفراد، وضرورة تعديل الأساليب المتبعة في الممارسات الإدارية بما يتوافق مع إدارة المعرفة.

2.3. الدراسات العربية

أ. دراسة الفارس (2010)، هدفت إلى معرفة دور إدارة المعرفة في تحسين مستوى الأداء وتعزيزه في شركة الصناعات التحويلية الخاصة في دمشق، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبيان أداة لجمع البيانات، وأظهرت في نتائجها وجود علاقة ارتباطية قوية بين إدارة المعرفة والأداء، وأوصت الدراسة بأهمية إعطاء دور أكبر من الإدارات العليا لإدارة المعرفة، وتطوير مستوى إنتاجية الموارد البشرية، واستقطاب المؤهلين لإدارة المعرفة، والقادرين على أداء المهام، وإنشاء وحدات بحثية في المؤسسات.

ب. دراسة الزطمة (2011)، هدفت إلى معرفة دور إدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء في الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة في قطاع غزة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبيان أداة لجمع بياناتها، وأظهرت في نتائجها عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ووجود علاقة دالة إحصائياً لدور إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء تعزى لمتغيري مكان العمل، ومدة الخدمة، وأوصت الدراسة بضرورة تبنّي إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الأداء وتحسينه، والاهتمام بتوليد المعرفة، وتطوير أساليب خزنها، وتطبيق عمليات إدارة المعرفة في كافة الأنشطة، والاهتمام بتطوير الأداء الفردي والمؤسسي، من خلال تحسين المناخ التنظيمي، وتبنّي نظام حوافز فعال.

ج. دراسة العلول (2011)، سعت إلى الكشف عن دور إدارة المعرفة في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية في ظل الفكر الإداري المعاصر في الجامعات الفلسطينية، في قطاع غزة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان أداة لها، وبينت في نتائجها ضعف ممارسة العاملين الأكاديميين لدور إدارة المعرفة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاستجابات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بضرورة تبنّي الجامعات الفلسطينية لمنهج إدارة المعرفة، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة، وتحفيز الأكاديميين للمشاركة في المؤتمرات، وورش العمل المتعلقة بإدارة المعرفة، وتوفير البيئة المناسبة التي تحقق التمكن المعرفي.

د. دراسة هواري (2011)، هدفت إلى معرفة اتجاهات المديرين نحو تطبيق إدارة المعرفة وبرامجها في المؤسسات الجزائرية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبيان أداة لها، وأظهرت في نتائجها عدم وجود الاستعداد الكافي لدى القائمين على المؤسسات العمومية لتطبيق إدارة المعرفة، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في مدى تأثير التغيرات الديموغرافية على اتجاهات المديرين لتبني برامج إدارة المعرفة، وأوصت الدراسة بضرورة وضع خطة وطنية تتولاها الجهات الرسمية لترسيخ مفهوم إدارة المعرفة، وتطبيق نموذج لإدارة المعرفة في إحدى المؤسسات قبل التعميم، والاهتمام بالبنية التكنولوجية، وتخصيص الموارد المالي، وإنشاء إدارة تتولى إدارة المعرفة.

هـ. دراسة مساعدة، والزيديين (2012)، هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق متطلبات إدارة المعرفة في التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس في الجامعات الأردنية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الصفي التحليلي، والاستبيان أداة لجمع بياناتها، وأظهرت في نتائجها ارتفاع درجة تطبيق إدارة المعرفة في التدريس الجامعي في جامعة الزرقاء، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاستجابات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في دراسة مفهوم إدارة المعرفة، وتوفير متطلبات تطبيق إدارة المعرفة، والاهتمام بالبنية التحتية التكنولوجية، وبناء ثقافة تنظيمية تقوم على التعاون وتبادل المعرفة، وتبنّي نظام حوافز فعال.

و. دراسة حلاق (2014)، هدفت إلى معرفة دور إدارة المعرفة التي يمارسها المديرون والمدرسون في اتخاذ القرار في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق في سوريا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان أداة لها، وأظهرت في نتائجها ارتفاع ممارسة إدارة المعرفة في المدارس الثانوية، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المديرين تعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائياً في استجابات المدرسين تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، وقد أوصت الدراسة بضرورة رسم إستراتيجية لإدارة المعرفة، وإنشاء إدارة متخصصة لها، وعقد ورش العمل، ودعوة الخبراء للمشاركة فيها، والاهتمام بالبنية التحتية التكنولوجية، ومشاركة المعلمين في التطوير.

ز. دراسة أبو عودة (2016)، هدفت إلى الكشف عن دور الأنماط القيادية في تعزيز ممارسة عمليات إدارة المعرفة لأفراد قطاع الأمن الفلسطيني في المحافظات الجنوبية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبيان أداة لها، وتوصلت إلى أن مستوى ممارسة الأنماط القيادية كان بدرجة متوسطة، ودرجة ممارسة إدارة المعرفة كانت مرتفعة، وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغيرات العمر، والرتبة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيا في الاستجابات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأوصت الدراسة برفع مستوى وعي القادة في القطاع الأمني بأساليب القيادة، وخلق ثقافة تنظيمية محفزة تشجع على الاتصال، وتبادل المعرفة، واستحداث وحدات إدارة المعرفة تعمل على تجديد المعارف.

ح. دراسة تايه، والنجار (2017)، هدفت إلى قياس العلاقة والأثر لعمليات إدارة المعرفة في تحقيق أداء الخدمة التأمينية في شركات التأمين العامة في بغداد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً لتوليد، وتوزيع، وخزن المعرفة وتطبيقها في الأداء، وأوصت الدراسة بضرورة إقامة وورش عمل للعاملين، لتعريفهم بإدارة المعرفة وعملياتها، واستثمار المعرفة الضمنية المتوافرة لدى الأفراد، وتحويلها على معرفة ظاهرة.

ط. دراسة صالح (2017)، هدفت إلى معرفة درجة توظيف القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية للمعرفة في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واتخذت الاستبيان أداة لجمع بياناتها، وتوصلت إلى أن درجة توظيف إدارة المعرفة لدى القادة الأكاديميين كانت متوسطة، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات تعزى لمتغير طبيعة الجامعة لصالح الجامعات الخاصة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، وصفة الجامعة، وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة تبادل الأفكار والممارسات المعرفية، والتعاون مع العاملين، والاستماع إلى وجهات نظرهم، وتشكيل فرق عمل لمعالجة المشكلات.

ن . دراسة الطيط، والعايد (2017)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور إدارة المعرفة في اختيار البديل الإستراتيجي لشركة الاتصالات السعودية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان أداة لها، وتوصلت إلى أن درجة تطبيق إدارة المعرفة في الشركة كانت مرتفعة، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية لتوليد المعرفة وخزنها، في اختيار البديل الإستراتيجي لدى المديرين، وعدم وجود أثر دال إحصائياً لأبعاد إدارة المعرفة لديهم، وأوصت الدراسة بضرورة تقييم المعارف التي تمتلكها شركة الاتصالات السعودية، وعقد الندوات والحوارات، كوسيلة لتطوير عملية اختيار البدائل الإستراتيجية، والاهتمام بإنشاء مستودعات المعرفة وتطويرها.

3.3 تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة في هذا المجال، يمكن تحديد جوانب التشابه، والاختلاف إن وجدت، ومدى الاستفادة من هذه الدراسات، وأبرز ما يميّز هذه الدراسة، وبيان ذلك كالآتي:

- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، واتخاذها الاستبيان أداة لجمع البيانات والمعلومات.

. استفادت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من عدة جوانب منها تكوين تصور عن الإطار النظري لموضوع الدراسة، وتحديد المشكلة، واختيار مجتمع الدراسة، وتحديد العينة، وأداة جمع البيانات، والمنهج المستخدم، والأساليب الإحصائية التي أتبعت في تحليل النتائج وتفسيرها، والمساعدة في تحديد المراجع الكتب المستخدمة في هذه الدراسة.

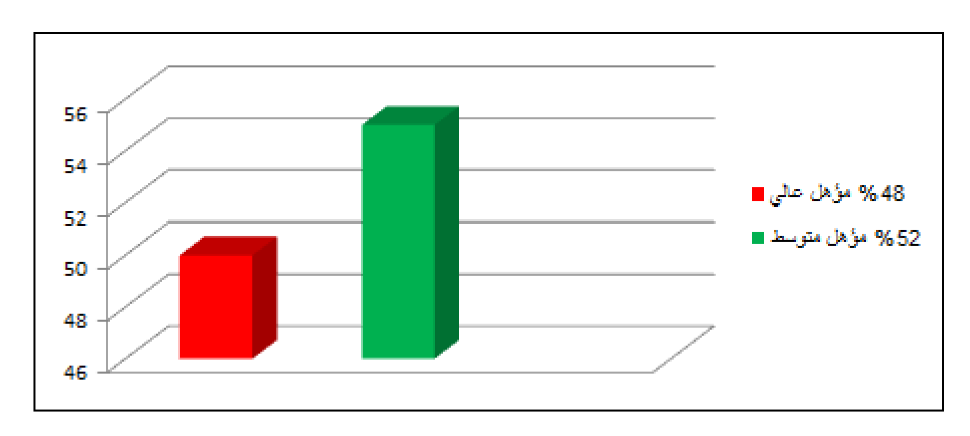
. تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتركيزها على موضوع إدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء، في مناطق تعليمية محددة لم تخضع للبحث والتجريب حسب علم الباحث، كما أنها تأتي كمحاولة لتحديد علاقة تميّز الأداء بعمليات إدارة المعرفة، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها.

4. الطريقة والإجراءات

1.4. منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعد من أبسط الطرق العلمية المتبعة، وهو أحد أشكال التفسير والتحليل المنظم الذي يصف الظاهرة، أو المشكلة، ويقدم البيانات عن خصائصها في الواقع.

2.4. مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من كافة العاملين في ديوان مراقبة التربية والتعليم في مدينة القبة في ليبيا والبالغ عددهم (105) فرداً، والشكل رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة.

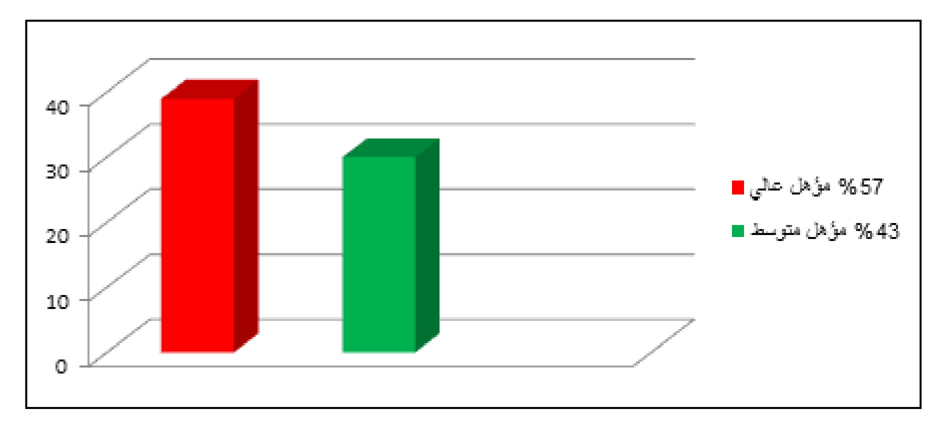
الشكل رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة



× الشكل من إعداد الباحث

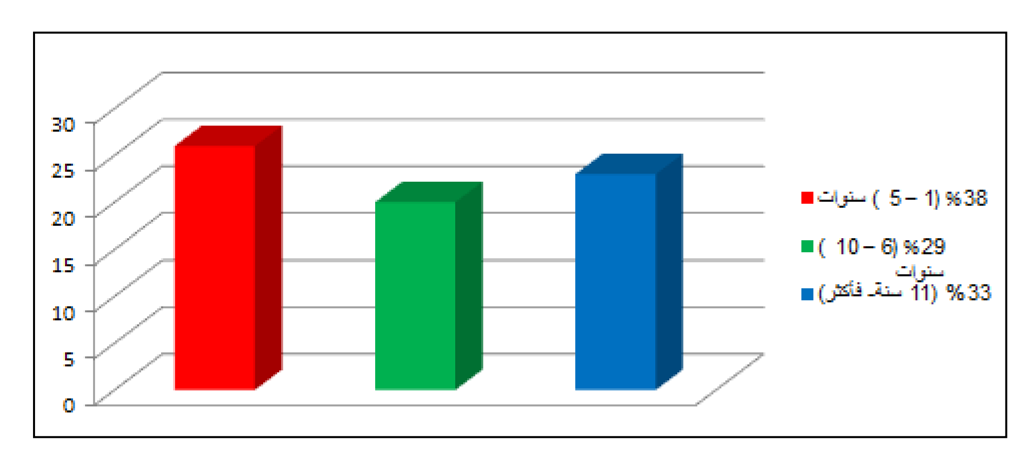
3.4. عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (75) فرداً من العاملين في ديوان مراقبة التربية والتعليم في مدينة القبة، خلال العام 2022، وقد استرد الباحث (69) استمارة استبيان، تمثل ما نسبته (66%) من مجتمع الدراسة، والشكلان رقما (2) و(3) يبينان توزيع عينة الدراسة حسب متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الشكل رقم (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي



× الشكل من إعداد الباحث

الشكل رقم (3) توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة



× الشكل من إعداد الباحث

4.4 أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، قام الباحث ببناء أداة الدراسة، تمثلت في استبيان تكون من (30) فقرة، وتم عرضها في صورتها الأولية على بعض المحكمين.

5.4 صدق الأداة: يعني أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه (الجرجاوي، 2010، 105)، وقد تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين هما:

أ. الصدق الظاهري: لمزيد من الدقة والموضوعية، وزع الباحث الأداة على بعض المحكمين للتأكد من صلاحية فقراتها، وقد تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وتعديل أخرى وفقاً لآراء المحكمين، وبناء على ذلك تكونت الأداة في شكلها النهائي، فاحتوت على (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وعدت هذه العملية وسيلة استخراج ما يعرف بالصدق الظاهري.

ب. صدق الاتساق الداخلي: يعني الارتباط بين المجموع الكلي، والمجالات الفرعية، فالارتباط العالي بين مجموع الدرجات الكلي للاختبار، والمجالات الفرعية التي تقيس السمة نفسها يدعم الصدق ويؤكده، حين يتم إثبات صدق الاختبار بطرق أخرى (Gronuld, 1971, 12)، وقد تم حساب معامل الارتباط لمجالات الأداة بالدرجة الكلية، والجدول رقم (1) يبين ذلك.

الجدول رقم (1) ارتباط مجالات الأداة بالدرجة الكلية

مجالات الدراسة	الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
اكتساب المعرفة	0.93 **	0.01
توزيع المعرفة	0.96 **	0.01
خزن المعرفة وتطبيقها	0.87 **	0.01
تميّز الأداء	0.89 **	0.01

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يعني أن الأداة تتصف باتساق داخلي.

6.4 ثبات الأداة: يقصد بالثبات أن يعطي المقياس النتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على أفراد المجموعة نفسها (أبو لبدة، 1982، 261)، وقد تم قياس ثبات الأداة بطريقتين هما:

أ. طريقة التجزئة النصفية: استخدم الباحث هذه الطريقة كونها من أكثر الطرق شيوعاً، لقلة تكاليفها وسرعتها، فقد قسم الباحث فقرات الاستبيان إلى فقرات فردية (س)، وفقرات زوجية (ص)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبعد ذلك صُحح باستخدام معادلة سبيرمان وبراون التنبوئية (أبو حطب، وصادق، 1980، 14)، وكانت قيمتها (0.93)، وبذلك تكون الأداة صالحة للتطبيق، وملائمة لتحليل النتائج.

ب. طريق ألفا كرونباخ: لإيجاد معامل ثبات الأداة حسب المعادلة الآتية:

$$\alpha = \left(\frac{N}{N-1}\right)\left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{n} \sigma^2_{y_i}}{\sigma^2_x}\right)$$

(أبو علام، 2001، 471)، والجدول رقم (2) يبين النتائج.

الجدول رقم (2) معاملات ألفا كرونباخ لثبات الأداة.

N of Items	Cronbach's Alpha
28	0.87

يتبين من الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.87)، وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

7.4. تطبيق الأداة: طبّق الباحث الأداة على عينة الدراسة من العاملين في ديوان مراقبة التربية والتعليم في مدينة القبة في ليبيا، وقد واجه الباحث صعوبات عدة تمثلت في عدم جدية بعض المبحوثين في تعبئة البيانات، وضياع بعض الاستمارات وعدم الحصول منها على ما تضمنته من نتائج.

8.4. الإحصاء المستخدم: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

. معامل ارتباط بيرسون، واختبار ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لمعرفة صدق الأداة وثباتها، ولقياس درجة الارتباط.

. التكرارات، والوسط المرجح، والوزن النسبي في إجابة السؤال الأول.

. لاختبار فرضية السؤال الثاني استخدم الباحث اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

. لاختبار صحة فرضية السؤال الثالث استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

. لاختبار صحة فرضية السؤال الرابع استخدم الباحث تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات

5. نتائج الدراسة وتحليلها

1.5. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصّه: ما أهم عمليات إدارة المعرفة، وما علاقتها بتميز الأداء؟ لتحقيق ذلك قام الباحث بحساب التكرارات، والوسط المرجح، والوزن النسبي لاستجابات العينة، إذ أن المتوسط الحسابي يعني اتفاق أفراد العينة حول قيمة وسطية، فهو رأي موحد يمكننا من خلاله صياغة نتيجة أو إجابة لمعرفة الرأي العام المتفق عليه من قبل أفراد العينة حول هذا السؤال، وقد تم التركيز على عرض النتائج وتفسيرها بطريقة واضحة ومفهومة قدر الإمكان، ذلك دون التقليل من أهمية الإحصاءات المستخدمة في البحث التربوي، كما استخدم الباحث قانون درجة الحدة (ياسين، ومحمد، 1996، ص204)، لمعرفة أهم عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء في استجابات العينة، أي أنه كلما زاد الوسط المرجح عن (2) دل ذلك على الإيجابية في استجابة العينة، وكلما نقص عن ذلك دل على السلبية في الاستجابة، والجداول أرقام (3، 4، 5، 6) تبين النتائج.

الجدول رقم (3) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي
لاستجابات عينة الدراسة لإدارة المعرفة وعلاقتها بتميز الأداء في المجال الأول (اكتساب المعرفة).

م	الفقرات	المجموع	الوسط المرجح	الوزن النسبي	الترتيب
1	الاهتمام بالبرامج التدريبية لاكتساب المعرفة وتوفير فرص التطور المستمر.	174	2.52	84.05	3
2	استثمار خبرات الأفراد في توليد الأفكار والمعارف الجديدة.	154	2.23	74.39	5
3	تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة معلنة جماعية، وعدم احتكارها على المستوى الفردي.	189	2.73	91.30	1
4	الاستعانة بالخبراء الخارجيين في توليد المعرفة.	144	2.08	69.56	6
5	الرصد المنظم للمعرفة، ودعم التغيير، وتشجيع الأفراد	181	2.62	87.43	2

	على تحديث المعرفة في المؤسسة.				
6	استخدام أسلوب البحث العلمي، والاستفادة من المشاريع العلمية.	152	2.20	73.42	4
	المجموع	994	14.40	80.03	

يتبين من الجدول السابق أن متوسط درجة استجابة عينة الدراسة في مجال اكتساب المعرفة قد تراوحت بين (91.30-69.56)، وأن مجموع الاستجابات بلغ (14.40)، والوزن النسبي بلغ (80.03)، ما يعبّر عن درجة كبيرة جداً في تقديرات عينة الدراسة على هذا المجال.

ويتضح أن أعلى فقرة في هذا المجال، هي الفقرة رقم (3) التي نصت على "تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة معلنة جماعية، وعدم احتكارها على المستوى الفردي" إذ حظيت بالمرتبة الأولى في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي قدره (91.30)، فقد أولى أفراد العينة هذه الفقرة أهمية لاعتقادهم أن المعرفة الضمنية هي معرفة ذات طابع شخصي، ومكتسبة من خلال تراكم الخبرات، ويصعب الحصول عليها لأنها مخزنة في عقول الأفراد، ولكي يمكن تقاسمها مع الآخرين، ومشاركته وخزنها، والإفادة منها، ينبغي تحويلها إلى معرفة معلنة جماعية، وتجسيدها في حقائق وتعبيرات، ويتفق ذلك مع دراسة الدوكالي (2013) التي أوصت بالمحافظة على الكفاءات التي تمتلك الخبرة والمعرفة، ودراسة تايه، والنجار(2017) التي رأت أهمية استثمار المعرفة الضمنية لدى الأفراد وتحويلها إلى معرفة ظاهرة.

وجاءت الفقرة رقم (5) التي نصت على "الرصد المنظّم للمعرفة، ودعم التغيير، وتشجيع الأفراد على تحديث المعرفة في المؤسسة" في المرتبة الثانية، بوزن نسبي بلغ (87.43)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراكهم أهمية تبني مفهوم إدارة المعرفة لمواجهة متطلبات العصر، وتوفير البيئة المناسبة التي تحفّز على التغيير، وتدعم نشاطات اكتساب المعرفة وتوليدها التي يقوم بها الأفراد داخل المؤسسة، وتدفع بالمؤسسات إلى تجديد ذاتها ومواجهة التغيرات، ويتفق ذلك مع دراسة هواري (2011) التي أوصت بضرورة الاستماع إلى وجهات نظر الأفراد في عمليات التطوير، ودراسة أبو عودة (2016) التي أوصت بأهمية استحداث وحدات إدارة المعرفة تعمل على رصد المعارف المطلوبة، ودراسة صالح (2017) في وضع خطة وطنية لترسيخ مفهوم إدارة المعرفة.

وهناك فقرات تحصلت على تراتيب أقل في استجابات عينة الدراسة في مجال اكتساب المعرفة، منها الفقرة رقم (4) التي نصت على "الاستعانة بالخبراء الخارجيين في اكتساب المعرفة" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي قدره (69.56)، ويعزو الباحث ذلك لشعورهم بالحاجة للإطلاع على تجارب المجتمعات الأخرى من جانب، ولإدراكهم أن العالم لم يصل بعد في مجال إدارة المعرفة ونظمها إلى صورة معيارية يمكن تطبيقها في كافة المؤسسات من جانب آخر.

واندرجت الفقرة رقم (6) التي نصت على "استخدام أسلوب البحث العلمي، والاستفادة من المشاريع العلمية" في المرتبة ما قبل الأخيرة، بوزن نسبي بلغ (73.42)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أفراد العينة يدركون أهمية البحث العلمي، والمشاريع العلمية في إدارة المعرفة، وعمليات التغيير والتجديد، لكنهم يرون من جانب آخر أن البحث العلمي يحتاج إلى إستراتيجيات، ومتخصصين وأكاديميين، وإلى خارطة تحدد أولوياته، وهذه متطلبات قد لا تتوافر لدى الكثير من الأفراد والمؤسسات.

الجدول رقم (4) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة لإدارة المعرفة وعلاقتها بتميز الأداء في المجال الثاني (توزيع المعرفة).

م	الفقرات	المجموع	الوسط المرجح	الوزن النسبي	الترتيب
1	استخدام شبكة المعلومات الدولية لتوزيع المعرفة.	163	2.36	78.74	4
2	تسهيل وصول الأفراد إلى قواعد المعرفة داخل المؤسسة.	187	2.71	90.33	1
3	توافر شبكة معلومات داخلية لمساعدة الأفراد في الوصول إلى البيانات المطلوبة.	175	2.53	84.54	3
4	إتاحة الفرصة للأفراد لتبادل المعارف والتواصل مع الإدارات بمختلف مستوياتها.	184	2.66	88.88	2
5	عقد الاجتماعات والحوارات المباشرة بين الأفراد كوسيلة لتوزيع المعرفة.	154	2.23	74.39	6
6	توافر بيئة ملائمة للتواصل، وتحسين قدرات الأفراد على إيصال المعارف.	160	2.31	77.29	5
7	إصدار نشرات ودوريات لتوزيع تطبيقات المعرفة.	141	2.04	68.11	
	المجموع	1164	16.86	80.33	

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات استجابة عينة الدراسة في مجال توزيع المعرفة تراوحت بين (90.33 -68.11)، وأن الوسط المرجح للاستجابات ككل بلغ (16.86)، والوزن النسبي بلغ (80.33)، وأن هناك فقرات حظيت بأعلى تراتيب في الاستجابات، منها الفقرة رقم (2) التي نصت على ""تسهيل وصول الأفراد إلى قواعد المعرفة داخل المؤسسة" فقد حلّت في المرتبة الأولى، بوزن نسبي مقداره (90.33)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراكهم أهمية أن ينصب الاهتمام في المؤسسة على كيفية إحداث نوع من التكامل في المعرفة، ومشاركتها، ووضعها في إطار عام يسمح بتوزيعها على كافة المهتمين بها، من خلال خلق بيئة داخلية تدعم عملية وصول الأفراد إلى المعارف، وتعزز تقانات الاتصال والتعاون لتسهيل التدفق المعرفي، ويتفق ذلك مع دراسة العلول (2011) التي أوصت بضرورة توافر البيئة المناسبة التي تحقق التمكن المعرفي، ومع دراسة أبو عودة (2016) التي بينت أهمية خلق ثقافة تنظيمية تسهل عملية الاتصال وتشجعها.

وتحصلت الفقرة رقم (4) التي نصت على "إتاحة الفرصة للأفراد لتبادل المعارف والتواصل مع الإدارات" على المرتبة الثانية في الاستجابات، بوزن نسبي قدره (88.88)، ويرى الباحث أن عملية تبادل المعرفة تحتاج إلى ثقافة مشجعة وفهم للمشاركة،

وأن نجاح إدارة المعرفة أو فشلها يتوقف على ما تجده من فهم وتنسيق من جميع الأطراف، وتبادل المعلومات، وعقد المؤتمرات وبرامج التدريب، وإجراء تنقلات الأعمال الوظيفية وتدويرها فيما بينهم، بما يعمل على تحقيق التكامل بين الخبرات، ويقلل الحواجز بين الإدارات المختلفة، ويتفق ذلك مع دراسة الفارس (2010) التي أوصت بضرورة إعطاء دور أكبر من قبل الإدارات العليا لإدارة المعرفة، ودراسة مساعدة، والزيديين (2012) التي بينت أهمية بناء ثقافة تنظيمية تقوم على التعاون وتبادل المعرفة، ودراسة صالح (2017) التي أوصت بضرورة تبادل الأفكار والممارسات المعرفية، ودراسة النسر (2019) التي أكدت على تعديل الأساليب الإدارية بما يتوافق مع إدارة المعرفة.

وهناك فقرات تحصلت على تراتيب أقل في مجال توزيع المعرفة، منها الفقرة رقم (7) التي نصت على "إصدار نشرات ودوريات لتوزيع تطبيقات المعرفة" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي مقداره (68.11)، ذلك أن أفراد العينة يرون أن إصدار النشرات والدوريات يقتصر على توزيع المعرفة الظاهرة والمعلنة فقط، ويغفل المعرفة الضمنية الكامنة في عقول الأفراد، بما تشمله من معرفة فنية، وإدراكية، وسلوكية، التي لا يسهل نقلها للآخرين عن طريق النشرات والدوريات.

كما جاءت الفقرة رقم (5) التي نصت على "عقد الاجتماعات والحوارات المباشرة بين الأفراد كوسيلة لتوزيع المعرفة" في المرتبة ما قبل الأخيرة، بوزن نسبي بلغ (74.39)، وربما يرجع ذلك إلى الشعور بعدم فائدة إشراك الآخرين في المعرفة وعدم جدواه، أو لأن هذه الآليات من شأنها أن تؤدي إلى فقدان جزء من المعرفة، إذ لا يكون هناك ضمان لأن تنقل المعرفة بشكل صحيح من فرد لآخر.

الجدول رقم (5) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات
عينة الدراسة لإدارة المعرفة وعلاقتها بتميز الأداء في المجال الثالث (خزن المعرفة وتطبيقها)

م	الفقرات	المجموع	الوسط المرجح	الوزن النسبي	الترتيب
1	توافر بنية تحتية لتقنية الاتصال والمعلومات تسهم في تبنّي إدارة المعرفة وتطبيقها.	190	2.75	91.78	1
2	حفظ نُسخ احتياطية من المعارف التي تمتلكها المؤسسة.	160	2.31	77.29	5
3	توافر قاعدة بيانات إلكترونية لخزن الموضوعات المعرفية.	188	2.72	90.82	2
4	العمل على تحويل المعارف إلى خطط عمل.	160	2.31	77.29	5
5	توافر محطات للمعرفة ومستودعات رقمية لتعزيز التواصل مع المستفيدين من خدماتها.	176	2.55	85.02	3
6	وجود مقاييس لتحديد مدى استفادة المؤسسة من المعارف التي تمتلكها.	162	2.34	78.26	4

7	استخدام إجراءات الخزن التقليدية كالأرشفة والمستندات الورقية.	143	2.07	69.08	7
8	تدوين الآراء التي يقدمها الأفراد في المؤسسة وتسجيل تجاربهم.	154	2.23	74.39	6
	المجموع	1333	19.31	80.49	

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات استجابات عينة الدراسة في مجال خزن المعرفة وتطبيقها تراوح بين (91.78 – 69.08)، وأن الوسط الحسابي للاستجابات ككل بلغ (19.31)، والوزن النسبي بلغ (80.49)، وتبدّى أن أعلى فقرة في هذا المجال كانت الفقرة رقم (1) التي نصت على "توافر بنية تحتية لتقنية الاتصال والمعلومات تساعد في تبنّي إدارة المعرفة" إذ حظيت بالمرتبة الأولى في الاستجابات، بوزن نسبي مقداره (91.78)، ويعزو الباحث ذلك إلى معرفتهم أن أحد ضمانات خزن المعرفة وتطبيقها هو توافر البنية التحتية الأساسية، بما تشمله من أجهزة، ومعدات، وبرمجيات، وموارد معرفية، ويتفق ذلك مع دراسات كل من؛ العلول (2011)، وهواري (2011)، ومساعدة، والزيديين (2012)، وحلاق (2014)، التي أوصت جميعها بضرورة الاهتمام بالبنية التحتية والتكنولوجية.

تليها الفقرة رقم (3) التي نصت على "توافر قاعدة بيانات إلكترونية لخزن الموضوعات المعرفية" فقد جاءت في المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (90.82)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراكهم دور التكنولوجيا في تطوير عمليات خزن المعرفة وتطبيقها، وأهميتها في تقليل الوقت، والجهد، ونوعية العمل، وضمان أمن المعلومات وخصوصيتها، وإعداد ركائز متينة لإدارة المعرفة، ويتفق ذلك مع دراسة الدوكالي (2013) التي أوصت باستخدام الوسائل التقنية لحفظ المعرفة، ودراسة الطيط، والعايد (2017) في الاهتمام بإنشاء مستودعات المعرفة.

وأن أدنى فقرة في مجال خزن المعرفة وتطبيقها، كانت الفقرة رقم (7) التي نصت على "استخدام إجراءات الخزن التقليدية، كالأرشفة والمستندات الورقية" فقد اندرجت في المرتبة الأخيرة، بوزن نسبي بلغ (69.08)، ويعزو الباحث ذلك إلى شعور أفراد العينة بعدم وجود عناصر خبيرة، تحسن من جودة البيانات، وتصنفها باستمرار حسب جدوى الاستفادة منها، أو ربما لأنهم أعطوا أهمية لفقرة توافر قاعدة بيانات إلكترونية لخزن الموضوعات المعرفية، ما يعني عدم اهتمامهم بإجراءات الخزن التقليدية.

وجاءت الفقرة رقم (8) التي نصت على "تدوين الآراء التي يقدمها الأفراد في المؤسسة، وتسجيل تجاربهم" في المرتبة ما قبل الأخيرة في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي قدره (74.39)، ويعزو الباحث ذلك إلى الاعتقاد بأن وجود قاعدة بيانات لخزن المعرفة يقلل جدوى تدوين الآراء والخبرات التي يقدمها الأفراد، أو ربما للخوف من المبالغة في توثيق المعرفة، وتسجيل كل شيء سواء كان مفيداً أو غيره.

الجدول رقم (6) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات
عينة الدراسة لإدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء في المجال الرابع (تميّز الأداء)

م	الفقرات	المجموع	الوسط المرجح	الوزن النسبي	الترتيب
1	اعتماد نظام تحفيز يشجع على الابتكار، وتوافر مناخ تربوي في المؤسسة.	159	2.30	76.81	5
2	الاهتمام بالعناصر البشرية الكفوءة والمحافظة عليها في المؤسسة.	176	2.55	85.02	3
3	تقييم أداء الأفراد على أساس إسهاماتهم في إدارة المعرفة ومدى تبادلها مع الآخرين.	190	2.75	91.78	1
4	تشجيع الأعمال الإبداعية بدلاً من التركيز على الأداء الروتيني.	180	2.60	86.95	2
5	اختيار الأفراد في المؤسسة على أساس رغبتهم في التعلم وبحثهم عن المعرفة.	149	2.15	71.98	6
6	تشجيع الرقابة الذاتية والاعتراف بالخطأ.	140	2.02	67.63	7
7	استجابة المؤسسة السريعة لكافة المتغيرات التي تحدث في بيئة العمل.	165	2.39	79.71	4
	المجموع	1159	16.79	79.98	

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات درجة استجابة عينة الدراسة على مجال تميّز الأداء تراوحت بين (91.78 – 67.63)، وأن الوسط الحسابي للاستجابات ككل بلغ (16.79)، والوزن النسبي بلغ (79.98)، وهناك فقرات في هذا المجال نالت أعلى تراتيب، منها الفقرة رقم (3) التي نصت على "تقييم أداء الأفراد على أساس إسهاماتهم في إدارة المعرفة، ومدى تبادلها مع الآخرين" فقد حظيت بالمرتبة الأولى في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي مقداره (91.78)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأفراد عندما يشعرون بأن أنشطتهم وأداءهم في مجال إدارة المعرفة داخل المؤسسة هو موضع تقييم، وأن نتائج هذا التقييم سيترتب عليها اتخاذ قرارات هامة لها علاقة بمستقبلهم الوظيفي، فسيزداد شعورهم بالمسؤولية، وسيبذلون المزيد من الجهد لتأدية عملهم وما أوكل إليهم من مهام على أحسن وجه، بدلاً من وجود نماذج وطرق تقييم موحدة لكافة المستويات الإدارية، تستخدم لأغراض الترقية أكثر منها لأغراض التطوير والتحسين، ويتفق ذلك مع دراسة الزطمة (2011) التي أوصت بضرورة تبني إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الأداء الفردي والمؤسسي.

كما تحصلت الفقرة رقم (4) التي نصت على تشجيع الأعمال الإبداعية بدلاً من التركيز على الأداء الروتيني" على المرتبة الثانية في الاستجابات، بوزن نسبي بلغ (86.95)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الإبداع هو القدرة على خلق القيمة والتصميم

الهادف، وأن إدارة المعرفة تتطلب إدارة الإبداع، وتشجيعه من أجل التطوير، ورفع مستوى الأداء والتقييم المستمر، ويتفق ذلك مع دراسة الفارس (2010) التي بينت أهمية تطوير مستوى إنتاجية الموارد البشرية، وكذلك مع دراسة تايه، والنجار (2017) في الاهتمام بالمورد البشري للوصول إلى مستويات التميز.

وهناك فقرات حازت مرتبة أقل في استجابات عينة الدراسة في مجال تميّز الأداء، منها الفقرة رقم (6) التي نصت على "تشجيع الرقابة الذاتية والاعتراف بالخطأ" فقد جاءت في المرتبة الأخيرة في الاستجابات، بوزن نسبي مقداره (67.63)، وربما يعود ذلك إلى خوف الأفراد من تعرضهم للوم حال فشلهم، أو عدم قدرتهم على تنفيذ ما أوكل إليهم، فهناك مهارات وخبرات قد لا تتوافر لدى جميع الأفراد أو القيادات، والعديد منهم تنقصه الخبرة الناجحة، وهم عرضة للخطأ والزلل.

وجاءت الفقرة رقم (5) التي نصت على "اختيار الأفراد في المؤسسة على أساس رغبتهم في التعلم وبحثهم عن المعرفة" في المرتبة ما قبل الأخيرة في الاستجابات، بوزن نسبي بلغ (71.98)، ويعزو الباحث ذلك لشعورهم بضرورة وجود خطة لتحديد الأهداف والأنشطة المطلوبة، والإمكانات الفنية والإدارية، ووجود معايير واضحة للحكم على الكفاءة والقدرة، وهذا مالا يتوافر في كثير من الأحيان.

ولإجمالي النتائج حسب الباحث مجموع التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة لإدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء في جميع المجالات، والجدول رقم (7) يبين النتائج.

الجدول رقم (7) مجموع التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات العينة في مجالات الدراسة

م	مجالات الدراسة	عدد الفقرات	المجموع	الوسط المرجح	الوزن النسبي	الترتيب
1	اكتساب المعرفة	6	944	14.40	80.03	3
2	توزيع المعرفة	7	1164	16.86	80.33	2
3	خزن المعرفة وتطبيقها	8	1333	19.31	80.49	1
4	تميّز الأداء	7	1159	16.79	79.98	4
	المجموع	28	4600	67.36	80.19	

يتبدّى من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لإدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء قد نالت وزناً نسبياً مقداره (80.19)، وأن المجالات جميعها قد تحصلت على نسب متقاربة جداً ومرتفعة، فقد حظي مجال خزن المعرفة وتطبيقها بالمرتبة الأولى في الاستجابات، بوزن نسبي بلغ (80.49)، وتحصّل مجال توزيع المعرفة على المرتبة الثانية، بوزن نسبي مقداره (80.33)، وجاء مجال اكتساب المعرفة في المرتبة الثالثة، بوزن نسبي قدره (80.03)، وحل مجال تميّز الأداء في المرتبة الرابعة، بوزن نسبي بلغ (79.98)، وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة، وأن عمليات إدارة المعرفة من اكتساب، وتوزيع، وخزن، وتطبيق هي عمليات هامة ومتساوية.

2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لإدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ وقد نصت الفرضية التي تتعلق بهذا السؤال على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت)، والجدول رقم (8) يبين النتائج.

الجدول رقم (8) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين درجات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
مؤهل عالي	39	88.01	22.75	2.75	0.00	دال
مؤهل متوسط	30	73.70	19.28			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة أصغر من (0.05)، لهذا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة المؤهل العالي، ويمكن تفسير ذلك بأن إدارة المعرفة تُعد من أحدث المفاهيم الإدارية، وبالتالي فإن أفراد العينة لديهم مستويات متفاوتة في المعرفة والدراية والفهم لموضوع إدارة المعرفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حلاق (2014)، لكنها تختلف مع دراسة الزطمة (2011)، ودراسة أبو عودة (2016) اللتين بينتا عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لإدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟ وقد نصت الفرضية التي تتعلق بهذا السؤال على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (9) يبين النتائج.

الجدول رقم (9) مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجة الحرية
ومتوسط المربعات وقيمة (ف) ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5698.21	2	2850.15	7.58	0.00	دالة
	ضمن المجموعات	24612.90	66	379.15			
	الكلي	30311.11	68				

تبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية هي (0.00)، وهي أصغر من (0.05)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح الأكثر خبرة، من (11- فأكثر)، وقد يرجع ذلك إلى أن الأكثر خبرة

قد مرّوا بالعديد من الخبرات والتجارب السابقة، ما ولّد لديهم ميولاً للتطوير ورغبة في التغيير، ويتفق ذلك مع دراسة مساعدة والزيديين (2012)، ودراسة حلاق (2014)، ويختلف مع دراسة أبو عودة (2016)، ودراسة صالح (2017)، في عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصه: ما العلاقة بين إدارة المعرفة وتميّز الأداء؟ وقد نصت الفرضية التي تتعلق بهذا السؤال على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ 0.05) بين إدارة المعرفة وتميّز الأداء، وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث تحليل الانحدار الخطي المتعدد، والجدول رقم (10) يبين النتائج.

الجدول رقم (10) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لإدارة المعرفة وعلاقتها بتميّز الأداء

Sig	F	R- deux	R
0.00	38.522	0.680	0.827

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (38.522)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية العدمية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ 0.05) ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يؤكد أن إدارة المعرفة لها تأثير معنوي على تميّز الأداء، ويتفق ذلك مع دراسات كل من، الفارس (2010)، والزطمة (2011)، وتايه، والنجار (2017)، والطيط، والعايد (2017)، والنسر، ومفتاح (2017)، التي بينت جميعها وجود علاقة ارتباط بين إدارة المعرفة وتميّز الأداء.

6. ملخص النتائج

. أظهرت نتائج الدراسة تحصّل جميع المجالات في استجابات عينة الدراسة لعلاقة إدارة المعرفة بتميّز الأداء على نسب مرتفعة ومتقاربة.

. الدرجة الكلية لعلاقة إدارة المعرفة بتميّز الأداء نالت وزناً نسبياً بلغ (80.19).

. تحصل مجال خزن المعرفة وتطبيقها على المرتبة الأولى في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي قدره (80.49)، وتبين أن توافر بنية تحتية للاتصال وتقنية المعلومات، وتوافر قاعدة بيانات إلكترونية لخزن الموضوعات المعرفية، من أهم الفقرات في هذا المجال، وأبرز عمليات خزن المعرفة وتطبيقها.

. نال مجال توزيع المعرفة الترتيب الثاني في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي مقداره (80.33)، وتبين أن تسهيل وصول الأفراد إلى قواعد المعرفة داخل المؤسسة، وإتاحة الفرصة للأفراد لتبادل المعارف والتواصل مع الإدارات، من أهم الفقرات في هذا المجال.

. جاء مجال اكتساب المعرفة في الترتيب الثالث في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي بلغ (80.03)، وأوضح أن تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة جماعية، وعدم احتكارها على المستوى الفردي، وكذلك دعم التغيير وتشجيع الأفراد على تحديث المعرفة، من أهم الفقرات.

. اندرج مجال الأداء في الترتيب الرابع في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي قدره (79.98)، وتبين أن تقييم أداء الأفراد على أساس إسهاماتهم في إدارة المعارف، وأيضاً تشجيع الأعمال الإبداعية بدلاً من التركيز على الأداء الروتيني من أهم فقرات مجال الأداء.

. بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لعلاقة إدارة المعرفة بتميّز الأداء تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة المؤهلات العليا.

. أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لعلاقة إدارة المعرفة بتميّز الأداء تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة.

. بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وتميّز الأداء.

7. التوصيات

في ضوء النتائج المتحصل عليها من الدراسة، وما تم عرضه في الجانب التحليلي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

. ضرورة تحويل المعرفة الضمنية غير الظاهرة، إلى معرفة معلنة جماعية، وتأسيس بيئة تنظيمية تقوم على المشاركة بالمعرفة، والخبرات الشخصية، وعدم احتكارها على المستوى الفردي، وربط ذلك بنظام حوافز فعال.

. دعم التغيير، وزيادة قدرة الأفراد والمؤسسات على التكيف مع ما يحدث من متغيرات، وتشجيع تحديث المعرفة، وتطبيقها بما يضمن الارتقاء في الأداء.

. تسهيل وصول الأفراد إلى قواعد المعرفة، وإفساح المجال أمامهم لإبداء آرائهم لتحسين الأداء داخل المؤسسة.

. إعطاء الفرصة للأفراد لتبادل المعارف والتشارك الطوعي فيها، وتبنّي الإدارات العليا مفهوم إدارة المعرفة، لتطوير مستوى إنتاجية الموارد البشرية وأدائها العام.

. توفير بنية تحتية لتقنية الاتصال والمعلومات داعمة لإدارة المعرفة من القدرات البشرية المدربة، ومن الجانب التشغيلي، لتسهيل التدفق المعرفي.

. بناء قاعدة بيانات لخزن الموضوعات المعرفية، وحفظ المعلومات المختلفة التي يتم جمعها، والعمل على تحديثها باستمرار، وتفعيل أقسام البحث والتطوير في المؤسسات.

. تبنّي إدارة المعرفة كمدخل لتحسين أداء الأفراد والمؤسسات، ووضع خطة وطنية لإدارة المعرفة، وكيفية اكتسابها، وتوزيعها، وخزنها وتطبيقها، وترسيخ مفهومها.

.تشجيع الأعمال الإبداعية والابتكارية، والمحافظة على الموارد البشرية التي تتمتع بقدرات معرفية ومهارية، بدلاً من التركيز على الأداء الروتيني.

.تقييم أداء الأفراد على أساس إسهاماتهم في إدارة المعرفة، ومدى تبادلها داخل المؤسسة.

8. المقترحات

سعياً لإثراء الميدان التربوي بالدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

.دراسات عن معوقات تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية.

.دراسات عن العلاقة بين إدارة المعرفة والحوكمة.

.دراسات عن دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم.

.دراسات على بيئات أخرى باستخدام متغيرات ومجالات مختلفة.

قائمة المصادروالمراجع

- **المصادروالمراجع العربية**

- الزطمة، نضال محمد(2011). **إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء. دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التجارة. عمادة الدراسات العليا: غزة. فلسطين.

- أبو حطب، فؤاد. وصادق آمال(1980م). **علم النفس التربوي**. ط2. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو حميد، محمد بن سعيد(2020). أثر الحوافز المادية والمعنوية على أداء العاملين. المجلة العربية للنشر العلمي. المملكة العربية السعودية. **العدد (21)**. ص 632.

- أبو علام، رجاء محمود(2001). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو عودة، صالح إسماعيل(2016). **دور الأنماط القيادية في تعزيز ممارسة عمليات إدارة المعرفة لأفراد قطاع الأمن الفلسطيني في المحافظات الجنوبية**. رسالة ماجستير غير منشورة. أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا. برنامج الدراسات العليا المشترك مع جامعة الأقصى: فلسطين.

- أبو لبدة، سبع(1982). **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي**. ط3. الجامعة الأردنية.

- الأكلبي، علي ذيب(2008). **إدارة المعرفة في المكتبات ومراكز المعلومات**. الأردن: مؤسسة الورق للنشر والتوزيع.

- الجرجاوي، زياد(2010). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الآنجلو المصرية.

- الدوكالي، وفاء عبد الفتاح(2013). **دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي، دراسة ميدانية على جامعة بنغازي، في ليبيا**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد. جامعة بنغازي: ليبيا.

- الزيادات، محمد عواد(2008). **اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة.** ط6. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- الشماع، خليل محمد، وحمود، خضير(2000). **نظرية المنظمة**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الشوابكة، خالد(2008). **العلاقة بين تطبيق الحكومة الإلكترونية والأداء الوظيفي. دراسة ميدانية لاتجاهات موظفي الدوائر في المملكة الأردنية الهاشمية**. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

- الطيط، أحمد عدنان، والعايد، سرى إبراهيم(2017). دور إدارة المعرفة في اختيار البديل الإستراتيجي لدى مديري شركات الاتصالات السعودية. المجلة العربية للإدارة. **مج (37). العدد (1)**. ص ص 27- 35.

- العتيبي، ياسر(2008). **إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية. دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

- العلول، سمر(2011). **دور إدارة المعرفة في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية**. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية: غزة. فلسطين.

- العلي، عبد الستار، وقنديلجي، عامر، والعمري، غسان(2006). **المدخل إلى إدارة المعرفة**. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العمري، غسان إبراهيم(2004). **الاستخدام المشترك لتكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة لتحقيق قيمة عالية لأصحاب البنوك التجارية الأردنية**. أطروحة دكتوراه. جامعة الدراسات التطبيقية: الأردن.

- الفارس، سليمان(2010). دور إدارة المعرفة في رفع كفاءة أداء المنظمات، دراسة ميدانية على شركات الصناعات التحويلية الخاصة في دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. **المجلد (26). العدد (2)**. ص ص 62- 80.

- الكبيسي، صلاح الدين(2005). **إدارة المعرفة**. القاهرة: المؤسسة العربية للتنمية الإدارية.

- المدلل، عبد الله(2012). **تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات الحكومية الفلسطينية و أثرها على مستوى الأداء**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة. فلسطين.

- المطيران، مطيران(2007). **إدارة نظم المعرفة**، الرأس مال الفكري. الأردن: جامعة الزيتونة.

- النسر، عبد الكريم سامي، ومفتاح، حورية الهادي(2019). دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء المؤسسات التعليمية، دراسة ميدانية في كلية أم الربيع للعلوم والتقنية في مدينة صرمان، في ليبيا. مجلة دراسات المجتمع والإنسان. **العدد (19)**. ص ص 5- 31.

- بروست، جيلبرت، وآخرون(2001). **إدارة المعرفة، بناء لبنات النجاح**، ترجمة حازم حسين صبحي، ط1. القاهرة: الدار الهندسية.

- تايه، محمد إبراهيم، والنجار، صباح مجيد(2017). تأثير عمليات إدارة المعرفة في أداء الخدمة التأمينية. مجلة دراسات محاسبية ومالية. **المجلد (2). العدد (38)**. ص ص 13- 21.

- جاسم، انتظار أحمد(2022). أثر ضغوط العمل على الأداء الوظيفي في المصارف الأهلية العراقية. مجلة البحوث القانونية والاقتصادية. **المجلد (4). العدد (1)**. ص 626.

- حجازي، هيثم(2005). **إدارة المعرفة، مدخل نظري**. الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

- حلاق، ريما علي(2014). **دور إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية في مدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق: سوريا.

- حمود، خضير(2010). **منظمة المعرفة**. ط1. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- حنا، نصر الله(2004). **إدارة الموارد البشرية**. الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر.

- دروزه، سوزان صالح(2008). **العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها وأثرها على تميّز الأداء المؤسسي، دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي الأردنية**. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم الإدارية والمالية. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا: الأردن.

- صالح، حنين محمد(2017). **توظيف إدارة المعرفة لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية، في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط: الأردن.

- طاشكندي، زكية بنت ممدوح(2008). **إدارة المعرفة، أهميتها، ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بإدارة التربية والتعليم في مدينة مكة المكرمة، ومحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

- عاشور، أحمد صقر(2008). **إدارة القوى البشرية**. ط2. الأردن: الجامعة الأردنية.

- عبد الله، علي(2001). **أثر البيئة التسويقية على أداء المؤسسات العمومية الاقتصادية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

- مساعدة، ماجد عبد الهادي، والزيديين، خالد عبد الوهاب(2012). **تطبيق متطلبات إدارة المعرفة في التدريس الجامعي، من وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس في الجامعات الأردنية**. دراسة حالة جامعة الزرقاء.
- نجم، عبود(2005**). إدارة المعرفة، المفاهيم والإستراتيجيات والعمليات**. الأردن: مؤسسة الورق للنشر والتوزيع.
- همشري، عمر أحمد(2013). **إدارة المعرفة، الطريق إلى التميّزوالريادة**. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- هواري، معراج(2011). **قياس اتجاهات المديرين نحو تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات الجزائرية**. الملتقى الدولي حول رأس المال الفكري ومنظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة. 13- 14 ديسمبر.
- ياسين، سعد غالب(2007). **إدارة المعرفة، المفاهيم، التنظيم، التقنيات**. ط1. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- ياسين، وديع، ومحمد، حسن عبد(1996م). **التطبيقات الإحصائية في بحوث التربية الرياضية**. العراق: دار الكتب للطباعة والنشر.
- الكبيسي، عامر بن خضير(2009). إدارة المعرفة وتطوير المنظمات، الطموحات والتحديات. مجلة الإدارة العامة. الإمارات العربية المتحدة. **المجلد (49). العدد (4)**. ص 592.

- المصادروالمراجع الأجنبيّة:

- Allen. Verna (2003): **The Knowledge Evolution**. Butterworth. Heinemann, M A, Boston.
- Anumba. C. J, Egbu and P.M. Carillo (Eds). (2005) **Knowledge Management in construction**. UK, Oxford, Blackwell Science Publishers.
- Coffe, P. (2000). What Is Knowledge Management, **Interactive Week**, 17 (43): 103- 107.
- Gronuld, N.E (1971) **Measurement and Evaluation in Teaching (**second) New York macmillian , USA.
- Perez, J, & de Pablos, P. O. (2003): Knowledge Management and Organizational Competitiveness: A framework for human capital analysis. Journal of knowledge management, 7(3), 80- 91.

الفضول المعرفي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطالب الجامعي؛ دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة

Cognitive curiosity and its relationship to the quality of life of university students; A field study at Mohamed Boudiaf University in M'sila

سميرة عبد القادرخرموش [1]

Samira Abdelkader khermouche

Université Abou el Kacem Saâdallah d'Alger 2, Algérie | جامعة ابو القاسم سعد الله الجزائر2، الجزائر

samirakhermouche@yahoo.com

تاريخ النشر	تاريخ القبول	تاريخ الاستلام
2022/06/04	2022/06/02	2022/05/11

DOI : 10.17613/96r7-9991

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع العلاقة بين الفضول المعرفي وجودة الحياة لدى الطالب الجامعي (دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة) بتطبيق مقاييس لسلاتر Slater (2009) ترجمة خديجة حيدر نوري ومقياس جودة الحياة من إعداد الباحثة على عينة قصدية قوامها (180) طالبا وطالبة، من خلال الاعتماد على المنهج الوصفي. ولقد أظهرت النتائج أنه: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الفضول المعرفي وجودة الحياة لدى الطالب الجامعي، كما أن مستوى الإحساس بجودة الحياة لدى عينة الطلبة من الجنسين مقبول، وأيضا وجود فروق بين متوسطات الدرجات التي تحصلت عليها عينة الدراسة في الفضول المعرفي تبعاً لاختلاف كل من (الجنس). بالإضافة إلى وجود فروق بين متوسطات الدرجات التي تحصل عليها عينة الدراسة في جودة الحياة تبعاً لاختلاف كل من (الجنس).

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة؛ الفضول؛ الفضول المعرفي؛ الطالب الجامعي.

Abstract

The current study aims to reveal the reality of the relationship between the cognitive classes and the quality of life of the university student (a field study at the University of Mohamed Boudiaf in M'sila) and this study will depend on the descriptive approach. Where we will apply Slater (2009) measures, translated by Khadija Haider Nouri, and the quality of life scale prepared by the researcher on an intentional sample of (180) male and female students. Accordingly, the results of this study came as follows: There is a statistically significant correlation between cognitive curiosity and quality of life for university students. The level of sense of quality of life among the sample of students of

[1] دكتورة وأستاذة بجامعة ابو القاسم سعد الله الجزائر 2

both sexes is acceptable. There are differences between the average scores obtained by the study sample in cognitive curiosity according to the difference of each of (sex). There are differences between the average scores obtained by the study sample in the quality of life according to the difference of each of (sex).

Keywords: Quality of life; curiosity; cognitive curiosity; University student.

مقدمة

إن الفضول المعرفي الذي قد يعتري الطالب الجامعي نحو المعرفة و البحث و التطلع إلي كل ما هو جديد هو طبيعة في الشخصية الفرد ، لكن ظهورها في السلوك الإنساني يختلف حسب تركيبة الشخصية ، فالفضول المعرفي يلعب دورا مهما و حيويا في تحفيز الفرد على اكتساب المعرفة و ذلك من خلال تحفيز رغبته في السعي للتعلم و الفهم و البحث عن مثيرات جديدة و غامضة تتولد عنها أفكار جديدة تسهم في حل مشكلاته الفكرية و المعرفية ،و هذا ما ذهبت إليه دراسة رامك (Ramik ,2013) في كون الفضول المعرفي يعمل على تحفيز ما يطلق عليه اكتساب المستوى المنخفض من المعرفة من خلال البحث عن المفاجأة والدهشة وتركيز الانتباه على معطيات حسية معينة ، و بالتالي فان الفضول المعرفي يتأثر بمثيرات خارجية تعمل على تحفيزه و تمكينه من تلقي الكم الهائل من المفاهيم العلمية بما يتماشي مع رغباته في سد الثغرات المعرفية أو حل المشكلات لديه، كل هذا لا يمكنه أن يتأتي إلا إذا توفرت مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية في حياة الطالب الجامعي ، فقدرة الطالب على استغلال القدرات و الإمكانات المتاحة لديه و الشعور بثراء البيئة و رقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية و الاجتماعية و التعليمية و النفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه ينعكس على شعوره بفضول المعرفي ، فشعور الفرد بجودة الحياة و بالرضا و السعادة و قدرته على إشباع حاجاته تنعكس على نظرته للمشكلات المعرفية التي قد تواجهه ، حيث تتعلق جودة الحياة بالإقبال على الحياة والشعور بالكفاءة الذاتية والإبداع وتقديم أفضل ما لدى الفرد من انجازات التي تنعكس عليه و على الآخرين، فتوفير جودة الحياة لدى الفرد يعطيه شعور بالرضا والسعادة في جوانب حياته و في المجالات الصحية والانفعالية والاجتماعية ، مما يهئ له المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين لتحفيز الفضول المعرفي لديه فدرجة الوصول إلي الفضول المعرفي يحفز عن طريق مجموعة من العوامل الداخلية و الخارجية المحيطة بالفرد فعن طريقها تتوليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار و ينمي مهاراته النفسية الاجتماعية،وكذلك يسهم في القدرة على تعلم و حل المشكلات ،فجودة الحياة تعتبر بدرجة الأولى إحساس بالتحسن المستمر لجوانب شخصية في النواحي النفسية والمرضية والإبداعية والثقافية والرياضية والشخصية والجسمية والتنسيق بينهما، و بتوفرها تنعكس على حياة الطالب و بالتالي على فضوله المعرفي و هذا ما ذكرته هانت (Hunt,2008) في كون الفضول الخاصية الأساسية لدى الطلاب مدى الحياة.

1- الإشكالية

إن التفاعل الايجابي مع عناصر البيئة و الإمكانيات المتاحة لدى الطالب الجامعي قد يتولد عنه استثارة للفضول المعرفي والبحث عن حلول لمشكلاته المعرفية التي قد تستثيره في حياته الجامعية ، فالفضول المعرفي كسلوك يمكن أن ينتاب الطالب الجامعي إذا ما توفرت لديه مجموعة من العوامل المترابطة و التي تحفز لديه الرغبة في إحراز إجابات عن مشكلات معرفية أو تساؤلات ، حيث يشير فيشير كاشدان و آخرون إلي انه الفضول المعرفي يتضمن البحث بعمق في معرفة الفرد و خبرته بمثير أو

نشاط محدد، و يضيف لتمان أن الفضول المعرفي يستثار بواسطة عدم التأكد الفكري و تحفزه سلوكيات معينة ،إن الكفاءة وشعوره بالرضا والسعادة في حياة وأداء بعض الأعمال التي تتميز بالجودة وشعوره بالمسئولية الشخصية والاجتماعية والتحكم الذاتي ، والفعال في حياة و البيئة قدرة على حل مشكلات مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية لدي الفرد ، نتيجة تفاعل الايجابي و الفعال مع بيئته التعليمية و شعوره بالأمن النفسي ينعكس بشكل ايجابي على الفضول المعرفي للطالب الجامعي ، فكيفية تعامل الشخص مع الإمكانيات الحياة التي تتوفر لديه و على قدرته في استغلالها بطريقة ايجابية لتحقيق رغباته مع الاعتقاد الدائم بحدوث نتائج أفضل في مختلف المجالات ، للمضي قدما نحو تحقيق أهدافه المستقبلية هو خلفية عامة تحيط بالحالة النفسية للفرد ، و تؤثر فيه أيما تأثير على الفضول المعرفي لديه و على سلوكه و توقعاته بالنسبة للحاضر و المستقبل حيث ويؤكد دودسون(Dodson, 1994)أن جودة الحياة تعكس شعور الفرد بالكفاءة الذاتية وإجادة التعامل مع التحديات التي قد تواجهه ، فجودة حياة الطالب الجامعي تنعكس على الفضول المعرفي لديه ، فجودة الحياة لها تأثيره على شخصية الطالب الجامعي ، حيث أن لها علاقة المباشرة في تحفيز فضوله المعرفي ، عليه و انطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة لتكشف عن ما يلي :

- ما مستوى الفضول المعرفي لدى الطالب الجامعي للجنسين؟
-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفضول المعرفي و جودة الحياة لدى الطالب الجامعي ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس جودة الحياة تعزي لمتغير الجنس؟
-هل يتأثر الفضول المعرفي للطالب الجامعي بجودة الحياة ؟

2.1- الفرضيات

- مستوى الفضول المعرفي لدى الطالب الجامعي للجنسين متوسط.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفضول المعرفي و جودة الحياة لدى الطالب الجامعي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس جودة الحياة تعزي لمتغير الجنس.
- يتأثر الفضول المعرفي للطالب الجامعي بجودة الحياة .

3.1- أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة الحالية إلي الكشف عن كشف طبيعة العلاقة بين الفضول المعرفي و جودة الحياة لدى الطالب الجامعي .
- التعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس.
- قد تفيد الدراسة الحالية إلى جانب غيره من البحوث والدراسات في فهم تأثير جودة الحياة على الفضول المعرفي لدى الطالب الجامعي .
- لفت الانتباه إلي غياب شبه كامل لمقاييس نفسية مبنية على البيئة العربية تقيس متغيري جودة الحياة و الفضول المعرفي.

4.1- أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها في تناولها لموضوع الفضول المعرفي و جودة الحياة لدى الطالب الجامعي باعتبارهما متغيرين مهمين يتأثران و يؤثران على بعضهما البعض و خاصة في ظل محددات جودة الحياة و مؤثرات عصرية .

- الكشف عن العلاقة بين الفضول المعرفي و جودة الحياة لدى الطالب الجامعي .

-فضلا عن ذلك قد يفيد إلى جانب غيره من البحوث والدراسات المؤسسات المعنية في فهم الفضول المعرفي لدى الطالب الجامعي على أساس أن جودة الحياة تؤثر في شخصية الفرد .

-الجدية في التعمق فيما ينطوي عليه تأثير جودة الحياة وانعكاسه على الفضول المعرفي .

5.1- مفاهيم الدراسة

1-جودة الحياة

عُرِّفت الجودة من طرف البراوي على أنها : "مفتاح النجاح في مختلف ميادين الخدمة والإنتاج وترتبط بكل ما هو جيد وذو قيمة" ،كما يذكر كومنس أن مفهوم جودة الحياة يشير : إلي الصحة الجيدة أو السعادة أو تقدير الذات أو الرضا . كما عرفت على أنها : استمتاع الفرد بحياته وشعوره بالسعادة والتفاؤل والتمتع بالصحة الجسمية والنفسية الإيجابية ورضاه عن حياته في جوانبها المختلفة الجسمية والصحية والبيئية و الاقتدار على الزمن مما يجعل حياته مليئة بالمعاني الإيجابية.

كما عرفها رينيه و آخرون(Reine et al) : بأنها الإحساس الأفراد بالسعادة و الرضا في ضوء ظروف الحياة الحالية ، و أنها تتأثر بأحداث الحياة و تغير حدة الوجدان و المشاعر.

أما إجرائيا: فيتم قياسه بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس جودة الحياة المعد لهذا الغرض في البحث الحالي.

2- الفضول المعرفي

عرف على أنه: الرغبة في البحث عن المعرفة وتكاملها حول بيئة الفرد من اجل تحسين أو تحفيز العمل الذهني.(Slater ,2009,Pxi) . وقد قدم كارون (Caron ,1963) تعريفا على انه السلوكيات التي تزيد المعرفة أو بشكل أكثر دقة السلوكيات التي تعزز أو تغير ذخيرة الأعمال الرمزية للفرد(Caron ,1963,P535) ، كما ذكر لتمان و آخرون(Litman et al ,2005) أن الفضول يعكس الرغبة بمعرفة جديدة والتي تستشار بواسطة المثيرات الجديدة والمعقدة أو الغامضة وتحفز السلوك الاستكشافي (Litman et al ,2005, P1123). ويعرف كانك و آخرون (Kang et al ,2009) الفضول على انه شعور ومعرفة معقدين تترافق بالرغبة في تعلم ما هو غير معروف (Kang et al , 2009, P2)، وفي عام 1965 أورد تصنيفاً ميز فيه بين نوعين رئيسيين من أنواع الفضول وهما:

3-الفضول الإدراكي :(Perceptual Curiosity)

ويتمثل باهتمام الفرد بالمثيرات البيئية الجديدة والانشغال بالنشاطات السمعية والبصرية وغيرها من الأنشطة الحسية غير الرمزية في البيئة ومحاولة الاقتراب منها وتفحصها كما، و عرفه بيرلن (Berlyn ,1949) على انه الفضول الذي يسبب إدراك متزايد للمثيرات (Berlyne , 1949,P180)، ووفقا لليتمان و آخرون (Litman et al ,2005)فان الفضول الإدراكي يستشار بواسطة تقديم مناظر و أصوات جديدة وغير اعتيادية تحفز السلوك الاستكشافي (Litman et al ,2005,P1124).

4-الفضول المعرفي (Epistemic Curiosity)

ويتمثل في إمعان التفكير حول مدلول الأفكار ومضمونها و معانيها و من خلال التساؤل المستمر عنها وقراءتها وتمعنها جيداً (الزيات ،2004، ص489) ، فالفضول الخاص بالمعرفة، من ناحية أخرى يستثار بواسطة عدم التأكد الفكري وتحفيزه سلوكيات مثل طرح الأسئلة من اجل اكتساب المعرفة (Litman et al ,2005, P1124).

أما إجر ائيا: فيتم قياسه بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس الفضول المعرفي المعد لهذا الغرض في البحث الحالي.

2-المنهجية و الأدوات

1- منهج الدراسة

استجابة لطبيعة موضوع الدراسة الذي يهدف أساسا إلى البحث عن العلاقة بين الفضول المعرفي و جودة الحياة لدى الطالب الجامعي – دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة - ، فان المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لموضوع الدراسة من خلال توزيع مقياسين هما (مقياس الفضول المعرفي و مقياس جودة الحياة) من ثم جمعها و تحليل المعطيات و تفسيرها و لاستخلاص دلالتها .

2- عينة الدراسة

عينة البحث من نوع العينة المقصودة ففي إطار دراستنا هذه يكفي أن يكون طالبا أو طالبة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة ليعتبر فردا من المجتمع الأصلي ويتم اختياره ضمن العينة حيث بلغت (180) طالب و طالبة.

3- أدوات الدراسة

1.مقياس الفضول المعرفي

المقياس المستعمل في الدراسة ترجمة خديجة حيدر نوري لصاحبه سلاتر Slater(2009) ، يهدف إلي قياس الفضول المعرفي و ذلك وفقا لأسلوب ليكرت Likert إذ تتم الإجابة من خلال التأشير على البديل المناسب من أربعة بدائل(لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة) وقد أعطيت الأوزان(1، 2، 3، 4) للفقرات الايجابية التي تقيس الفضول المعرفي، والأوزان(4، 3، 2،1) للفقرات المعكوسة التي لا تقيس فضول معرفي وهي الفقرات (21-5).و يتكون المقياس من (39) مفردة .

2.مقياس جودة الحياة إعداد الباحثة

يهدف المقياس إلي قياس جودة الحياة وذلك على مقياس خماسي التدريج (معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة) وموضوع أمام هذه التقديرات خمس درجات هي(5- 4- 3- 2- 1) على الترتيب ويتكون المقياس من (37) مفردة.

4-التطبيق الاستطلاعي

لغرض التعرف على مدى صلاحية المقاييس النفسية المراد تطبيقها على عينة الدراسة النهائية طبق الباحثة المقياس على عينة استطلاعية قدرت ب (76) طالب و طالبة من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة .

1.4-الخصائص السيكومترية للمقياسين

لقد أصبح من الأمور المسلم بها في مجال القياس النفسي أنه كلما تعددت الطرق المستخدمة في التحقق من صدق الأداة كان ذلك مدعاة لقدر أكبر من الثقة في هذه الأداة ، و مؤشر على قدرتها على قياس مجال موضوع الاهتمام ، لذا فقد تم الاعتماد على ما يلي في حساب :

1-صدق المقياس

1.1-الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)

قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد ممن تمثل درجاتهم(27 %) من الدرجات العليا و ممن تمثل درجاتهم (27 %)من الدرجات الدنيا للمقياس و أبعاده ،وهذا للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين :مرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات على المقياس ثم حساب قيمة "ت" بين الطرفين ، و جاءت نتائجها كتالي للمقاييس الثلاثة :

جدول رقم (1) يوضح الصدق التمييزي للمقياسين (الفضول المعرفي - جودة الحياة)

العينة الأبعاد	العينة(27 %)	المتوسط الحسابي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مقياس الفضول المعرفي	20	1.778	1.028	0.01
مقياس جودة الحياة		2.888	1.752	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SpssV.22).

و عليه من جدول أعلاه نلاحظ أن النتائج كلها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) للمقياسين.مما يشير إلى قدرة المقاييس على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين و الدرجات الكلية للمقياس . و منه المقياسين على درجة مقبولة من القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفتين العليا و الدنيا، و هو ما يعتبر مؤشر من مؤشرات صدق المقياسين.

2 الثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام عدة طرق نتائجها كتالي:

1- طريقة التجزئة النصفية

تم حساب معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون) .

الجدول (2) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون) للمقياسين (الفضول المعرفي- جودة الحياة)

المتغير	معامل الارتباط بين درجات النصفين	مستوى الدلالة	قيمة معامل ثبات المقياس
الفضول المعرفي	0.59	0.01	0.62
جودة الحياة	0.68		0.74

المصدر:من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SpssV.22).

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية على المقياسين الفضول المعرفي و جودة الحياة جاءت على توالي (0.62)-(0.74) بطريقة سبيرمان _براون للتجزئة النصفية و هي درجات مقبولة ، و عليه فان نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية المقياسين جاءت على درجة مقبولة من الصلاحية.

2- الاتساق الداخلي

و لقد تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال استعمال أسلوبين هما:

1.2-أسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه

ويهدف هذا الأسلوب إلى إيجاد العلاقة الارتباطين بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) , وقد جاءت نتائجها كمايلي للمقاييس الثلاثة :

1.مقياس الفضول المعرفي

و أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط لكل من أبعاد و الدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا ومتقاربة ، حيث أن أبعاد الفضول الخاص بالمعرفة متعدد الأشكال – و الفضول الإدراكي الحسي متعدد الأشكال كانت أكثر ارتباطا بالدرجة الكلية إذ تراوحت ما بين (0.489) و(0.529) ، أما باقي الأبعاد فكانت اقل ارتباط و تراوحت درجاتهم ما بين (0.348) و (0.347) .

2. مقياس جودة الحياة

و أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط لكل من أبعاد و الدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا ، حيث أن الهدف من الحياة و جودة الحياة الأسرية و الاجتماعية كانت أكثر ارتباطا بالدرجة الكلية إذ تراوحت ما بين (0.512) و(0.428)، أما باقي الأبعاد إدراك معني الحياة – الرضي عن الحياة – جودة التعليم فكانت اقل ارتباط و انحصرت درجاتهم ما بين (0.298) و (0.348) و (0.308)

2.2-أسلوب ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس

1-2على مقياس الفضول المعرفي

أظهرت النتائج أن معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) أو (0.01) بحيث تراوحت مابين(0.297) كأدنى قيمة و (0.478) كأعلى قيمة ، مما يعتبر مؤشرا على صدق التجانس الداخلي للمقياس، ما عدا العبارات التالية : 22-14-8.

2-2 على مقياس جودة الحياة

أظهرت النتائج أن معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01) ، حيث تراوحت ما بين(0.284) كأدنى قيمة و (0.412) كأعلى قيمة، و هي كلها معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية .

3- معامل ثبات ألفا لكرونباخ

أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ عبارة عن متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس بطرق مختلفة ، حيث جاءت نتائج هذا الثبات كتالي :

الجدول (3) معامل ثبات ألفا لكرونباخ للمقياسين

المقاييس	قيمة معامل الثبات ألفا لكرونباخ
الفضول المعرفي	0.54
جودة الحياة	0.67

المصدر:من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SpssV.22)

و منه و من الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الثبات ألفا لكرونباخ مقبولة جدا ما يدل على أن معامل الثبات يدل فعلا على تجانس داخلي مرتفع لعبارات المقاسيين.

3- النتائج و مناقشتها

بعد أن تم التأكد من خصائصه السيكو مترية لأدوات القياس وبهدف تحقيق أهداف البحث الحالي طبق المقياس بصيغته النهائية على عينة بلغ عددها (180) طالب وطالبة من طلبة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة قصد اختبار الفرضيات ، و جاءت نتائج كتالي :

1- نتائج الفرضية الأولي

و تنص هذه الفرضية على: ما مستوى الإحساس بجودة الحياة للجنسين:

و للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للدرجات التي حصل عليها الطلاب على مقياس جودة الحياة وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية :

الجدول (4) مستوى جودة الحياة للطالب الجامعي للجنسين

المتغير	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الإحساس بجودة الحياة
جودة الحياة	ذكور	12.28	1.74	مرتفع نوعا ما
	إناث	09.48	0.18	منخفض

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SpssV.22)

يتبين من الجدول أعلاه أن متوسط الدرجة الكلية لجودة الحياة عند الذكور بلغ(12.28) و بانحراف معياري (1.74) أما للنسبة للإناث فتبين أن متوسط جودة الحياة لديهن(09.48) و بانحراف معياري(0.18) ، مما يعني أن مستوى الكلي لجودة الحياة لدى الجنسين مقارب تقريبا ، و هذا يدل على أن الطلاب و الطالبات لديهم نفس مستوى الإحساس بجودة الحياة .

و منه يمكن تفسير هذه النتائج و التي تتمثل في عدم وجود فروق في مستوى جودة الإحساس بجودة الحياة لان ذلك يعود إلى فرضية أساسية ألا وهي أن جل الخدمات و الإمكانيات المادية و الاجتماعية و المعاشية و جل الامتيازات هي واحد لكلا الجنسين في الجامعة الجزائرية ، و بالتالي فان الإحساس بجودة الحياة هو نتاج الإمكانيات و ما توفره من إحساس بالرضا عن الحياة و السعادة و الطمأنينة ، كما أن الإحساس بتوفر الإمكانيات أو غيابها يتأثر بشخصية الطالب ، فجوانب الشخصية للأفراد تتأثر بجوانب الموضوعية و البيئية ، فجودة الحياة هي درجة الإحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في النواحي النفسية والمرضية والإبداعية والثقافية والرياضية والشخصية والجسمية والتنسيق بينهما، مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للإنجاز والتعلم المتصل بالعادات والمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة وتلبية الفرد لاحتياجاته ورغباته بالقدر المتوازن والاستمرارية في توليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار والتعلم التعاوني بما ينمي مهاراته النفسية الاجتماعية وهو ما أكده حسانين (2009، ص227) أن جودة الحياة هي شعور الأفراد بالرضا والسعادة في جوانب حياتهم في المجالات الصحية والانفعالية والاجتماعية.

2- نتائج الفرضية الثانية

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية التي مفادها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفضول المعرفي و جودة الحياة لدى الطالب الجامعي ، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية :

الجدول (5) يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث لمقياس الفضول المعرفي و جودة الحياة

المتغيرين	العينة	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
فضول المعرفي	180	0.448	0.01	دالة
جودة الحياة				

المصدر:من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SpssV.22)

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات فضول المعرفي و جودة الحياة بلغ (0.44) وهو موجب، ويعني هذا أن الارتباط بين درجات (فضول المعرفي) ودرجات (جودة الحياة) لدى أفراد عينة البحث هو ارتباط طردي، أي أن كلما كانت هناك جودة في الحياة ، تقابله زيادة في درجاتهم في مقياس(فضول المعرفي) والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، ومنه يمكن القول أنه توجد علاقة بين فضول المعرفي و جودة الحياة لدى عينة الدراسة . وعلية تحققت الفرضية الثانية التي مفادها: توجد علاقة ايجابية بين فضول المعرفي و جودة الحياة لدى الطالب الجامعي .

و منه يمكن تفسير هذه النتائج في كون جودة الحياة عاملا محفزا لإثارة الفضول المعرفي لدى الطلاب الجامعيين و حب الاستطلاع و الفهم و المعرفة و الرغبة في الاكتشاف و معرفة حقائق الأمور ، فبوجود جودة الحياة من..... تنشا لذة التعلم فهي

شرط لانطلاق الدوافع الداخلية ، إذ أن توفر الإمكانيات من الجانب المادي و الاجتماعي و المعاشي و أمور أخرى كثيرة هي من أهم العوامل الجالبة للسعادة و الطمأنينة ، و شرط لانطلاق الدافع و الفضول نحو معرفة و استكشاف أشياء جديدة ،إذ أن إثارة الفضول المعرفي لدى الطلاب لا يتأتي إلا من خلال توفير الجو الملائم و الإمكانيات المادية و المعنوية لنموه و إشباع حاجاته، فجودة الحياة لها علاقة جد وثيقة في تشكيل سلوك الفرد و ردود أفعاله ، فهو يلعب دورا بعيد المدى في الحياة النفسية و السلوكية للطلاب ،حيث يؤكد دودسون (Dodson ,1994)أن جودة الحياة تعكس على شعور الفرد بالكفاءة الذاتية وإجادة التعامل مع التحديات، و يضيف تايلور (Tayler, 2005) في نفس المنطلق إلي كون جودة الحياة مسهم للوصول إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم ، فهي مساهم في نجاح الحياة ككل ، وشعور بالرضا والسعادة ينعكس إيجابا على فضوله المعرفي و البحث و التطلع إلي أشياء جديدة تشبع رغباته ، التي يعبَّر عنها بحصول على مخرجات ذات كفاءة عالية متميزة بالجودة في الحياة ، نتيجة تفاعل مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالأمن النفسي وإمكانية النجاح وإدارة جيدة .

3- نتائج الفرضية الثالثة

و تنص هذه الفرضية على أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس جودة الحياة تعزي لمتغير الجنس :

و لتأكد من هذا الفرض تم استخدام اختبار ت (t-test) للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الجنسين على مقياس جودة الحياة و فيما يلي نتائج الفرض :

الجدول (6) يوضح الفروق بين درجات أفراد عينة البحث لمقياس جودة الحياة تعزي لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدالة
جودة الحياة	ذكور	23.28	1.74	15.24	0.01
	إناث	22.48	0.18		

المصدر:من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SpssV.22).

يشير الجدول أعلاه إلي عدم تحقق الفرض ، ويظهر ذلك من خلال عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدالة (0.01) بين متوسطات درجات جودة الحياة و الدرجة الكلية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الجامعيين من كلا الجنسين لهم نفس مستوى جودة الحياة ، و هذا كون الجامعة توفر لهم نفس الإمكانيات المادية و الاجتماعية و المعاشية ، حيث أن توفير جودة الحياة للطالب الجامعي من مقومات جودة المخرجات ، فجودة الحياة حسب أحمد السيد ومحمد حسين سعيد (2006) تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية، والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومتضمنات حياته، وشعوره بالسعادة، وصولا إلى العيش في حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم المساندة في المجتمع ، و وجوده في حياة للطالب من العوامل المساهمة في تحسين العملية التعليمية ككل .

4- نتائج الفرضية الرابعة

وللتحقق من صحة الفرضية الرابعة التي مفادها: تأثر جودة الحياة على الفضول المعرفي للطالب الجامعي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول (7) يوضح الانحدار البسيط بين جودة الحياة و الفضول المعرفي لدى عينة الدراسة

التباين (R2)	R	قيمة الإحصائية (B)	قيمة (F)	الدلالة
0.313	0.559	0.804	79.704	0.01

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SpssV.22)

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن تحليل الانحدار البسيط لأثر جودة الحياة على الفضول المعرفي لدى الطالب الجامعي قد أظهرت وجود هذا الأثر، حيث بلغت قيمته (R2 = 0.313) مما يعني ان جودة الحياة تأثر على فضول المعرفي و يفسر ذلك إحصائيا بما مقداره 0.313 من التباين في الفضول المعرفي ، كما يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول نفسه ومن خلال قيمة B التي بلغت 0.804، أي أن التغير بوحدة واحدة في جودة الحياة سيؤدي إلى التغير في الفضول المعرفي بقيمة 0.559 وأكدت قيمة F المحسوبة والبالغة 79.704وبدرجة معنوية عند مستوى دلالة (0.01 ≥)، وحجم التأثير بالنسبة للمتغير المستقل (جودة الحياة) على المتغير التابع (الفضول المعرفي) نلاحظ أنه بلغ 31 % من هذا، يعني أنه كلما كانت الاتجاهات ايجابية جودة الحياة يلازمها ارتفاع في نسبة الفضول بـ 31% وبالتالي فان الجودة الحياة تؤثر بنسبة 31% في الفضول المعرفي، كما أن النتيجة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، ومنه يمكن القول أن هناك أثر لجودة الحياة على جودة الفضول المعرفي. وبناء على هذه النتيجة تقبل الفرضية الرابعة التي تنص على أنه يوجد اثر لجودة الحياة على الفضول المعرفي للطالب الجامعي.

و منه يمكن تفسير هذه النتائج في كون جودة الحياة ترتبط بمجموعة من العوامل الذاتية كرضا عن الحياة و الحالة الاجتماعية و السعادة ، و الرضا عن العمل ، و عوامل موضوعية مثل الإمكانيات المادية المتاحة و الحالة الصحية ومستوى التعليم و غير ذالك من العوامل التي تؤثر في الفرد ، و هذا ما ذكره كل من كونتيني ووشيفن ودوجن Counteny& Steplen& Duggan ,2003)) في كون جودة الحياة تعتمد على المكونات الذاتية والمكونات الموضوعية التي تعكس الرضا عن الحياة، هذه العوامل الذاتية و الموضوعية تؤثر على اداءات الأفراد ، و بالتالي فسياق المادي و الاجتماعي و المعاشي و ما يضمنه الطالب هو لنفسه خاصة إحساس بالرضا الذاتي عن حالته الصحية و فعاليته في أداء الأدوار الاجتماعية ، يعتبر من بين أهم العوامل المثيرة للفضول المعرفي للطالب ،فجودة الحياة عبارة عن الإدراك الذاتي لنوعية الحياة و هذا الإدراك ينعكس على شخصية الطالب و يحفز لديه الشعور بالفضول نحو موضوعات جديدة و الغامضة يحاول من خلالها اكتساب معارف جديدة و حل مشكلات التي قد تواجهه ؛ كما يشير محمد عبد الهادي (2003، ص37) إلى أن جودة الحياة تستلزم دائما الارتباط بين عنصرين لا غنى عنهما: أولهما هو وجود فرد ملائم، وثانيهما البيئة الجيدة التي يعيش فيها هذا الفرد ، فتحفيز الفضول المعرفي و الدافعية نحو المعرفة المجهول و المستقبل لا يمكن لها أن تتأسس بدون وجود عوامل محفزة لذلك ، فهذه العملية تتطلب مجموعة من العوامل المتفاعلة فيما بينها تتمحور حول جودة الحياة و فعالية هذه العناصر المكنونة لجود الحياة تأثر على فضول المعرفي للطالب.

4-الخلاصة

و منه فان البيئة الجامعية بيئة واسعة ومتنوعة وغنية بالمثيرات مرتبطة بجوانب المادية و المعنوية التي تسهم في إثارة تنبهات حسية إدراكية والتي غالباً ما تتصف بالتنوع في شتى مجالات الحياة فضلاً عن قدرتها الفائقة على إثارة فضول المعرفي

لدى الطلاب الجامعيين ،فهي مساهم في نجاح الحياة ككل ، فشعور بالرضا والسعادة ينعكس إيجابا على فضوله المعرفي و البحث و التطلع إلي أشياء جديدة تشبع رغباته ، التي يعبًّر عنها بحصول على مخرجات ذات كفاءة عالية متميزة بالجودة في الحياة ، نتيجة تفاعل مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالأمن النفسي وإمكانية النجاح وإدارة جيدة .

- الملاحق

ملحق 01 : مقياس الفضول المعرفي

رجاءا اقرأ العبارات المدرجة أدناه وتحقق من البديل الذي يتناسب جداً مع درجة اتفاقك أو عدم اتفاقك مع العبارة بوضع علامة (√) تحت البديل المناسب (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة) علماً انه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.أجابتك لن يطلع علىها احد سوى الباحثة وستكون لإغراض البحث العلمي فقط.

ت	الفقرات	لا او افق بشدة	لا او افق	او افق	او افق بشدة
1	استمتع بزيارة معارض ومتاحف الفن.				
2	إذا رأيت قماشاً أو نسيجاً غير مألوف من المحتمل أن المسه.				
3	أحب الاستماع إلى منوعات من الموسيقى.				
4	أفضل قراءة مجلة لم أراها سابقا على قراءة عنوان مألوف.				
5	لا أستمتع بالاستماع إلى موضوع غير مألوف لي.				
6	إذا صادفتني أحجية أو حزورة فأني أقضي ساعات محاولا حلها.				
7	عندما يكون لدي وقت فراغ أحب أن أستكشف محيطي.				
8	عندما أشعر بالضجر أشاهد برامج تلفزيونية إعلامية عن الثقافة والعلوم والتاريخ.				
9	أستمتع بمشاهدة طائرة خلال عرض بهلواني في الجو.				
10	أحب الذهاب إلى أماكن لم اذهب إليها سابقا.				
11	استخدام الانترنت كثيراً في اوقات فراغي لا ستطلع الأفكار والمفاهيم والمواضيع الجديدة.				
12	أتساءل دائماً عن كيفية عمل الالكترونيات والآلات المعقدة.				
13	إذا سمعت صوتاً غير مألوف أذهب لأرى من أين يأتي هذا الصوت.				
14	إذا طلب مني صديق عدم خلط مكونين من مكونات الطبخ فأني قد أقوم بخلطها فقط لمعرفة ما سيحدث.				
15	عندما أزور حديقة الحيوانات أقضي وقتاً في مشاهدة الحيوانات الجديدة أكثر من الحيوانات المألوفة.				

16	أفضل قضاء وقت فراغي بتعلم شيء جديد بدلا من عمل أشياء مألوفة.					
17	لدي رغبة كبيرة في جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات عن العالم المحيط بي.					
18	أستطيع الانشغال بسهولة بالمناظر والأصوات الجديدة.					
19	إذا أقترح لي كتاب حول موضوع أهتم به فأني على الأغلب سأقرئه.					
20	أذهب إلى مطاعم مختلفة لأغير الروتين.					
21	ليس لدي رغبة في المعرفة عن ثقافات تختلف عن ثقافتي.					
22	اقضي وقت فراغي في متحف أو معرض للفن.					
23	عندما يصادفني موضوع جديد اذهب إلى المكتبة لأجد معلومات أكثر.					
24	أشم الزهور حتى في حال معرفتي رائحتها.					
25	ابحث عن معلومات إضافية حول موضوع معين عندما اشعر إنني لا اعرف الكثير عنه.					
26	تبهرني تصميمات هندسية مختلفة.					
27	احدد وقتاً لمشاهدة قنوات معلوماتية مثل القنوات العلمية والتعليمية.					
28	أجرب التدخين لأعرف تأثيراته الذهنية والنفسية.					
29	إذا رأيت فاكهة أو خضروات غير مألوفة في محل تجاري أقوم بلمسها وشمها.					
30	أنظم جدول رحلات للمواقع التاريخية والآثار.					
31	اعتقد أن هناك قيمة كبيرة في التعلم من اجل التعلم.					
32	التنوع الكبيرة في الأشياء في هذا العالم يسحرني.					
33	أنا لا اقتنع بالإجابة البسيطة عن سؤال سألته.					
34	اشعر بالملل من تناول الطعام نفسه طول الوقت.					
35	أحاول إيجاد حل لأي لغز أو أحجية.					
36	أحب أن أجرب أنواع مختلفة من أطعمة أقليات أخرى.					
37	ابحث عن مصادر إضافية للمعلومات لأثبت صحة ما أسمعة من إخبار.					
38	أهتم في اكتشاف كيف يقوم أصحاب الألعاب السحرية بخدعهم.					
39	أحب مشاهدة أنواع مختلفة من الصور المتحركة.					

ملحق 02: مقياس جودة الحياة

الرجاء التكرم بوضع علامة (X) على الإجابة المناسبة لوجهة نظرك و شعورك نحو العبارات المقياس ، لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة ، والإجابة الصحيحة هي رأيك الخاص ، ولا يوجد وقت محدد للإجابة ، ولكن حاول أن تجيب بسرعة وبأول استجابة تخطر على بالك.

	لعبارات	ابدا	قليل	أحياناً	كثيرا	كثيرا حدا
01	حياتي مليئة بالأشياء المبهجة					
02	أتمتع بحياة هادئة					

03	اقدر قيمة الأشياء التي امتلكها					
04	اشعر بالبهجة و السرور عند قيامي بشيء أحبه					
05	اشعر أني شخص ذا قيمة					
06	للحب معاني كثيرة عندي					
07	املك الوقت لترويح عن نفسي					
08	أعيش كل يوما بيومه					
09	ينتابني الفضول نحو مستقبلي					
10	أعطتني الحياة أكثر مما أتمني					
11	انجازاتي التي أحققها ترضيني					
12	أنا شخص سعيد					
13	امتلك القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب					
14	أواجه مصاعب الحياة بكل قوة و حزم					
15	أسرتي دعمي في الحياة					
16	أثق بأسرتي كثيرا					
17	أنا راضي عن حياتي الاجتماعية					
18	املك مجموعة من الأصدقاء المميزين					
19	أشارك أصدقائي في كل نشاطاتهم					
20	أتمتع بحياة أسرية سعيدة					
21	التزم بحضور المناسبة الأسرية					
22	اشعر باني محبوب من طرف أسرتي					
23	احصل على الدعم من طرف أصدقائي					
24	اشعر بطاقة ايجابية نحو الحياة					
25	أجدد في اهتماماتي كل فترة					
26	أتأقلم مع كل الظروف التي تصادفني في حياتي					
27	استغل كل الفرص المتاحة لي					
28	أنا أكثر انجازا و إشباعا في حياتي					
29	ابحث عن تحقيق أهدافي في الحياة					
30	اخطط لتحقيق أهدافي في الحياة					
31	أنا شخص يعرف ما يريد					
32	لا أخاف من المستقبل					
33	أشارك في الأنشطة الجامعية					
34	أدرك أن دراستي الجامعية شيء مهم في حياتي					

35	دراستي الجامعية مفتاح طموحي المهني					
36	تخصصي الجامعي يناسبني					
37	أساتذتي ملمون بمناهج التدريس					

قائمة المصادروالمراجع

- المراجع والمراجع العربية

- خديجة حيدر نوري (2015) ، الفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة ، مجلة كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العدد04.
- رغداء علي نعيسة .(2012) .جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق و تشرين . مجلة دمشق . المجلد28 . العدد01.
- الزيات فتحي مصطفى،(2004) ، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط2،القاهرة ، دار الكتب للجامعات .
- شيخي مريم ،(2014) . طبيعة العمل و علاقته بجودة الحياة . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة تلمسان.
- عباس رمضان جبوري و راده هادي كريدي .(2016) . الفضول الإدراكي لدى طلبة الجامعة . المجلات الأكاديمية العلمية . العراقية . جامعة القادسية .

- المصادروالمراجع الأجنبية

- Hunt, M. (2008) . *The worldwide learning explosion at a local level*. Constructing a broadened reality of lifelong learning from twelve learner's perspectives. The journal of continuing education
- Slater C.W.(2009). *The measurement of an adult's cognitive curiosity and exploratory behavior*. Regent university.
- Ryan A . (2014). *Clark L. Hull and his research into Drive reduction theories of motivation*. On www.teachers.wrdsb.ca/gibbr/files/2014/untitledyanpdf.
- Isabelle dore & jean Caron. (2017). *sante mentale-concepts* ,mesures et déterminants - , Quebec.
- Berlyne D.E. (1949). *Interest as a psychological concep* . British journal of psychology.
- Caron A.J. (1963). Curiosity Achievement and avoidant motivation as determinants of epistemic behavior.journal of Abnormal and social psychology .
- Arnaud Gautier. (2005).Q*ualité de vie – une évaluation positive- .attitudes et comportements de sante* baromètre sante.
- Litman J.A. Collins. R.P. And Spielberger C.D. (2005). *The nature and measurement of sensory curiosity*. Personality and individual differences

ثقافة التقويم وكيفية ممارسته عند المدرس: دراسة ميدانية

The Evaluation Process and how it is applied by The Teacher: a Survey Research

مريم أزمري[1]

Meryem Ouzemri

مركز تكوين مفتشي التعليم - الرباط، المغرب | Centre de formation des inspecteurs de l'enseignement – Rabat, Maroc

Meryem.ouzemri1@outlook.fr

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/04/30	2022/06/02	2022/06/04

DOI : 10.17613/wvhe-rq34

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى رصد الثقافة التقويمية عند المدرس باعتبارها مرجعية نظرية تؤطر ممارسته للتقويم. أجريت الدراسة على عينة مكونة من 60 مدرسا ومدرسة للتعليم الابتدائي بالمديرية الإقليمية القنيطرة التابعة لجهة الرباط-سلا-القنيطرة. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، اعتمدنا على مجموعة من الأدوات أهمها الاستمارة وتحليل المضمون. وقد أظهرت النتائج ضعف الكفايات النظرية المتعلقة بالتقويم لدى المدرسين ووجود صعوبات تعترضهم في ممارساتهم التقويمية. وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج، نوصي بتعميق التكوين الأساس والمستمر في مجال التقويم وتوعية المدرسين بأهميته في تجويد وتطوير العملية التعليمية التعلمية.

الكلمات المفتاحية: الثقافة التقويمية، المدرس، ممارسة التقويم، العملية التعليمية التعلمية، التكوين.

Abstract

This study aimed to monitor the teacher's orthodontic culture as a theoretical reference for his practice. The study was carried out on a sample of 60 teachers and primary education schools in the kenitra regional directorates of the Rabat-Sale and kenitra regions. To achieve its goals of study and answering questions, we have relied on a range of tools, the most important of which is form and content analysis. The results of the study showed that teachers had poor theoretical competence in evaluation and difficulties in their corrective practices. In view of the results, we recommend that basic and continuous training in the field of assessment be strengthened and that teachers be made aware of its importance in improving and developing the teaching and learning process.

Keywords: orthodontic culture, the teacher, evaluation practice, the teaching-learning process, formation.

[1] دكتورة ومفتشة متدربة بمركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط

السياق العام للإشكالية

يحتل التقويم مكانة جوهرية وحساسة ضمن المسار التربوي باعتباره المنظم الساهر على حسن سير العملية التعليمية وتصحيح مسارها والكشف عن فاعليتها من جهة والأداة الفعلية والفعالة لإضفاء الشرعية والمصداقية على قدرات المتعلمين من جهة أخرى. كما أنه يبنى على أسس علمية ووفق المرجعيات المؤطرة التي تؤهله لإصدار أحكام سليمة. علاوة على ذلك، فالتقويم ليس عملية ختامية تقتصر فقط على التقويم الجزائي الذي ينتهي بمنح التلميذ نقطة عددية تعبر عن مدى تحكمه في الكفايات المحددة، بل سيرورة تسبق وتتخلل وتختم العملية التعليمية التعلمية برمتها، إذ خلالها يتم تحليل واستثمار المعطيات المتعلقة بها قصد اتخاذ الإجراءات التصحيحية الضرورية، من تنظيم حصص دعم التعلمات، مراجعة أساليب وطرائق التدريس وكذا تقييم مدى ملاءمة البرنامج الدراسي لمستوى المتعلمين.

إلا أنه، وأثناء فترة التدريب الميداني، لاحظنا أن أشكال التقويم المتداولة لا تأخذ بعين الاعتبارالتقويم بأبعاده الثلاثة، فبعض المدرسين يختزله في مرحلة التشخيص التي تسبق كل نشاط تعليمي، ومنهم من يحصره في المرحلة الأخيرة لحصة أو مرحلة دراسية، وآخرون يرتبط لديهم بالوظيفة الجزائية ذات الطابع الإداري.

بالإضافة إلى ذلك، فمن خلال تتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة وكذا المصادقة على مقترحات المدرسين المتعلقة بالامتحانات الموحدة المحلية للسنة السادسة لنيل شهادة الدروس الابتدائية، دورة فبراير 2022، لاحظنا أنها لا تحترم المعايير العلمية والشروط والمواصفات التي ينبغي توفرها في أدوات التقويم كالصدق، الثبات، الشمولية، الموضوعية والتغطية...، ولا تحترم الأهداف المسطرة، بالإضافة إلى عدم استثمار نتائجها في إعداد خطة الدعم.

كذلك، لاحظنا أن بعض المدرسين يلجؤون إلى الإنترنت لاستنساخ أدوات تقويم جاهزة دون أدنى إضافات أو لمسات خاصة، حتى أن منهم من يكررها بأخطائها وهفواتها، وهو ما يتناقض مع القيم التي تدرس في المدرسة والتي يفترض أن يكون المدرس فيها القدوة الأولى والأساسية، كما يتضارب مع مبدأ تكافؤ الفرص الذي تحاول الرؤية الإستراتيجية والقانون الإطار 51-17 ترسيخه، ويتباين أيضا مع شرط سرية المواضيع الذي تنص عليه المذكرات الوزارية المؤطرة لعملية التقويم.

ومن جهة أخرى، أظهر التقرير الوطني للبرنامج الدولي لتقييم التلاميذ "PISA 2018"، الذي صدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بتعاون مع الوكالة الأمريكية لتحدي الألفية، ضعف نتائج التلاميذ الأقل من 15 سنة في الكفايات الأساس والمتمثلة في فهم النصوص المكتوبة والرياضيات والعلوم ،مما يدل على وجود هوة بين الممارسات التقويمية داخل الفصول الدراسية والتقويمات الدولية.

في ظل هذه الوضعية، ارتأينا أن تنصب هذه الدراسة على رصد الثقافة التقويمية عند مدرسي التعليم الابتدائي باعتبارها خلفية نظرية مؤطرة لممارساتهم التقويمية.

وعلى ضوء ذلك، تم تحديد الأسئلة التالية:

1. هل المدرس واع بأهمية التقويم كمكون أساسي من مكونات العملية التعليمية التعلمية؟
2. هل يمتلك المدرس الكفايات النظرية اللازمة لممارسة التقويم بشكل منهجي؟
3. ما مدى احترام أدوات التقويم التي يعتمدها المدرس للمعايير الموجهة لبناء الاختبارات؟

2. أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذا البحث في عدة جوانب أهمها :

- أنه يتناول التقويم الذي يشغل مساحة واسعة ويحتل مكانة بارزة في المنهاج الدراسي، بالإضافة إلى الدور الذي يلعبه في تجويد العملية التعليمية التعلمية؛
- معرفة جوانب القوة والضعف في ممارسات المدرسين التقويمية.

3. أهداف الدراسة

يهدف هذا البحث إلى:

- الكشف عن مدى وعي المدرس بأهمية التقويم؛
- رصد الثقافة التقويمية لدى المدرسين؛
- تسليط الضوء على واقع الممارسة التقويمية لديهم.

4. فرضيات الدراسة

- الفرضية الأولى : نرجح أن المدرس غير واعي بأهمية التقويم كمكون أساسي من مكونات العملية التعليمية التعلمية؛
- الفرضية الثانية: يبدو أن المدرس لا يمتلك الكفايات النظرية اللازمة لممارسة التقويم بشكل منهجي؛
- الفرضية الثالثة : نرجح أن أدوات التقويم التي يعتمدها المدرس لا تحترم المعايير الموجهة لبناء الاختبارات.

5. المنهجية المعتمدة

- مجتمع البحث: يتكون من أساتذة التعليم الابتدائي التابعين لمديرية إقليم القنيطرة، جهة الرباط سلا القنيطرة.
- عينة البحث: شملت 60 مدرسا ومدرسة من سلك التعليم الابتدائي تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.
- أدوات البحث: اعتمدنا في جمع المعطيات الضرورية على مجموعة من الأدوات أهمها :

➢ الاستمارة: للتحقق من الفرضيتين الأولى والثانية اعتمدنا استمارة كأداة لجمع المعطيات تضمنت 21 سؤالا موزعا على أربعة محاور رئيسية، نذكرها بالتفصيل في الجدول رقم 1.

رقم المحور	موضوع المحور	عدد الأسئلة التي يتضمنها
1	معلومات شخصية ومهنية	5
2	وعي المدرس بأهمية التقويم	6
3	الكفايات النظرية للمدرس المتعلقة بالتقويم	8

4	واقع الممارسات التقويمية عند المدرس	7

- ➢ تحليل المضمون: للتحقق من الفرضية الثالثة اعتمدنا التحليل الكمي والكيفي لفروض المراقبة المستمرة وكذا مقترحات الامتحان الموحد المحلي لنيل شهادة الدروس الابتدائية دورة فبراير 2022، التي توصلنا بها من طرف مدرسي المستوى السادس باعتماد شبكة تحليل المضمون، حيث اقتصرنا على عينة بلغ عددها 40 نموذجا تم اختيارهم بطريقة عشوائية

1. الإطار النظري والدراسات السابقة

يعتبر تحديد المفاهيم النظرية والإجرائية، بالإضافة إلى المرجعيات الأدبية والعلمية التي تناولت الموضوع محطة أساسية في كل بحث تربوي باعتبارها تشكل إطارا تصوريا يساعد على الفهم الأمثل للموضوع وأبعاده بطريقة سليمة وموضوعية.

1.1. مفاهيم الدراسة

1.1.1. التقويم

تعددت تعاريف التقويم وسنقتصر على ذكر البعض منها :

يعرف دوكيتيل التقويم على أنه:"جمع معلومات تتسم بالصدق و الثبات و الفعالية، و تحليل درجة ملاءمة هذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية بهدف اتخاذ قرار" .

ويعرفه الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي على أنه "سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وصعوبات التعلم عند شخص، بكيفية موضوعية، بالنظر إلى الأهداف الخاصة؛ وذلك من أجل اتخاذ أفضل القرارات الممكنة المتعلقة بتخطيط مساره المستقبلي .

ويمكن تعريف التقويم إجرائيا بأنه سيرورة منهجيه تقوم على أسس علمية بهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي مع تحديد مواطن القوة والضعف واتخاذ ما يلزم من قرارات وإجراءات لعلاج وإصلاح القصور.

2.1.1. التقييم

لقد أثارت مسألة التميز بين التقويم والتقييم لغطا كبيرا في الميدان التربوي، فالبرغم من وجود تقارب كبير بين المفهومين لكونهما ينحدران من نفس الجذر اللغوي "قوم"، إلا أنهما يختلفان من حيث الوظيفة، فإذ كان التقييم يدل على إعطاء قيمة للشيء بعد قياسه ومقارنته بمعيار أو مجموعة من المعايير، فإن التقويم يشمل بالإضافة إلى القياس والتقييم، عملية تشخيص نقاط القوة والضعف في الفعل التربوي وتشخيص أسبابها، بغرض البحث عن آليات تعزيز نقاط القوة وكيفية التعديل والتحسين، أو علاج نقاط الضعف.

هكذا، فالتقييم جزء لا يتجزأ من العملية الشاملة المتمثلة في التقويم، فهو لا يقتصر فقط على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يستند إلى بعض الأحكام فيما يتعلق بجودة التقدم الذي يحدث للطالب أو للمدرس وهذا يتضمن أيضا التقويم".

3.1.1. الثقافة التقويمية

يعرف الصغير وآخرون (2020) الثقافة التقويمية على أنها الخلفية النظرية التي ينطلق منها المدرسون والمفاهيم التي تؤطر ممارساتهم التقويمية .

4.1.1. الممارسة التقويمية

تعرف الممارسات التقويمية على أنها مختلف الإجراءات والممارسات التي يطبق من خلالها المدرسون مضمون المذكرات التربوية على ضوء ثقافتهم الثقافية"

كما تعرف على أنها "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المدرس قبل بداية العملية التعلمية، وأثنائها، وفي نهايتها، بغية تقويم أداء الطلبة من خلال استخدام مجموعة من الأدوات (ملاحظة الأداء والإنجاز، أسئلة شفوية وكتابية، واجبات منزلية، بحوث...الخ)، التي توفر له بيانات كمية وكيفية التي يحتاجها تساعده في إصدار الحكم على درجة تحقيق الكفاءة المستهدفة، واتخاذ القرارات المناسبة " .

ويمكن تعريف الممارسات التقويمية إجرائيا على أنها مجموع الإجراءات التي يمارسها أساتذة التعليم الابتدائي لتقويم أداء المتعلمين من خلال اعتماد أدوات مختلفة توفر لهم معلومات كمية وكيفية تمكنهم من الحكم على أداء المتعلمين وقياسه.

2.1. التقويم : مرجعياته، أهمية، وظائفه، أنواعه، شروطه

1.2.1. المرجعيات المؤطرة للتقويم

تؤطر عملية التقويم بالمدرسة الابتدائية مجموعة من المذكرات والأطر المرجعية أهمها :

- القرار الوزاري رقم 2383.06 الصادر بتاريخ 16أكتوبر 2006 في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية؛
- المذكرة 175 الصادرة بتاريخ 19 نونبر 2010 في شأن تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة بسلك التعليم المدرسي؛
- المذكرة الوزارية رقم 63 بتاريخ 29 مارس 2010 في شأن الأطر المرجعية لمواد الامتحان الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية؛
- المذكرة الوزارية رقم 14/063 الصادرة بتاريخ 10يوليوز2014 في شأن التقويم والإشهاد بالتعليم الابتدائي الأصيل؛

2.2.1. أهمية التقويم

يمكن إجمال أهمية التقويم في مايلي :

- الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين ومعرفة مدى استعداداتهم لتعلم الخبرات التعليمية الجديدة؛

- تقدير مدى فعالية المحتوى وطرق التدريس والوسائل والأنشطة في تحقيق الأهداف التعليمية؛
- تشخيص الصعوبات التي يصادفها المتعلم ومعالجتها؛
- ترسيخ مجموعة من القيم أهمها :
  - العدل (النزاهة والموضوعية والمصداقية والحد من الأحكام المسبقة) ؛
  - المساواة (تكافؤ الفرص وعدم التمييز في جميع تجلياته) ؛
  - الإنصاف (استحضار الفوارق الفردية، وجعل التقويم مناسبا للمستوى الحقيقي للمتعلمات والمتعلمين) ؛
  - الحكم على مستوى التلاميذ وانتقالهم مستوى دراسي لآخر أومن مرحله تعليمية لأخرى؛
  - حث المتعلمين على الجد والاجتهاد والمثابرة في التعلم.

3.2.1. وظائف التقويم

للتقويم ثلاث وظائف رئيسية :

- وظيفة التوجيه :توجيه المتعلم نحو أنشطة تعليمية معينة تتم خلال الأنشطة التمهيدية التي تقدم للمتعلم قبل أي تعلم لتقويم الكفايات التي اكتسبها سابقا، بغية تشخيص وضبط ومعالجة الصعوبات المحتمل مواجهتها مما سيمكنه من إرساء الكفايات الجديدة؛
- وظيفة التعديل :تصحيح مسار التعلمات أثناء السنة الدراسية وفق التطور الحاصل في مجموعة القسم ويتمثل الهدف من هذه العملية في تشخيص أخطاء المتعلمين واستثمارها في وضع خطة للعلاج؛
- وظيفة المصادقة :المصادقة على امتلاك المتعلم للتعلمات الأساسية وقدرته على إدماجها في حل وضعية- مشكلة، ويقتضي ذلك الاهتمام بالإنجازات الصحيحة (النجاحات) فقط دون اعتبار الأخطاء وتحديد مدى اكتساب المتعلم الكفايات الأساسية لينتقل إلى المستوى اللاحق.

4.2.1. أبعاد التقويم و أنواعه

يرتبط التقويم ببعد جزائي وأبعاد تكوينية غير جزائية :

➢ التقويم غير الجزائي : وينقسم إلى ثلاثة أنواع:

- التقويم التشخيصي :يطلق عليه أيضا التقويم القبلي أو التمهيدي أو الاستكشافي. ويهدف إلى تعرف خصائص المتعلمين قبل الشروع في العملية التعليمية .يكون في بداية السنة الدراسية أو بداية الأسدوس أو الوحدة أو الدرس أو الحصة الدراسية، وهو تقويم يفيد في معرفة المكتسبات السابقة، والكشف عن مواطن الخلل في تحصيل المتعلمات والمتعلمين؛
- التقويم التكويني :يطلق عليه أيضا التقويم الجزئي أو المرحلي، ويتم في غضون السنة أو الفترات الدراسية، أو يتخلل مراحل الدرس أو الحصة، وهو مجموعة من الإجراءات العملية التي تتخلل عملية التدريس بهدف توجيه تحصيل المتعلمين في الاتجاه الصحيح، وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها، ولإطلاع المتعلمات والمتعلمين على نتائج تعلمهم، وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الاستمرار في عملية التحصيل؛

- التقويم الإجمالي: يكون في نهاية سلك أو سنة دراسية أو أسدس أو فترة، أو درس أو حصة. يهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد النتائج الفعلية للتعلم ومقارنتها بالكفايات والأهداف المتوخاة.

- التقويم الجزائي: وهو تقويم إجمالي يهدف إلى تقويم المتعلم لمنحه نقطة تقرر بموجبها النجاح أو الرسوب، ومن حوامل هذا النوع من التقويم في المدرسة الابتدائية نجد المراقبة المستمرة والامتحان الموحد على صعيد المؤسسة التعليمية والامتحان الإقليمي الموحد الخاص بالمستوى السادس الابتدائي.

5.2.1. خصائص وشروط التقويم

ليؤدي التقويم دوره على النحو الأمثل ويتيح اتخاذ قرارات سليمة وصائبة، لابد أن يقدم معلومات وافية وصحيحة حول السمة أو الخاصية التي توضع موضع القياس.وهذا يحتم ضرورة استخدام أدوات تتميز بالدقة التامة، وتوافر شروط الصلاحية العلمية والعملية في هذه الأدوات، من اختبارات ومقاييس متنوعة.ومن أهم هذه الشروط التي لابد أن تتوافر في الأداة التقويمية وهي :

- الصدق :يعني توافق الوسيلة مع موضوع القياس، وملاءمة الأسئلة للأهداف.
- الثبات: يعني أن التقويم يجب أن يفرز نتائج منسجمة، وتضمن اتفاق المصححين على التقدير؛
- الشمولية: وتعني تمثيل الأسئلة لمعظم المضامين التي تم تلقينها للمتعلمين من معارف ومهارات ومواقف...
- القدرة التمييزية :تعني هذه الخاصية أن يكون الاختبار حساسا دقيقا يميز بين مختلف درجات ما نريد قياسه. فالاختبار الذي يحصل فيه جميع المتعلمين أو أغلبهم على النقطة نفسها أو على نقط متقاربة جدا يعتبر اختبارا غير مميز.
- العدل: يكون أسلوب التقويم الذي يستعمله المدرس عادلا إذا ركز على ما تناوله في الفصل وأوضح أهميته. ويجب أن يتيح أسلوب التقويم المطبق فرصة متكافئة لكل متعلم،ليظهر ما اكتسبه من معارف ومهارات من المادة الدراسية.

3.1. الدراسات السابقة

من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع

دراسة عبد الحق الصغير، محمد لطفي، أكريكر شفيق (2020) التي هدفت إلى استكشاف واقع الممارسات التقويمية عند المدرسين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون استمارة إلكترونية عبر منصة Google forms كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من 58 مدرسا. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود شرخ بين الثقافة التقويمية والممارسة التقويمية، وكذا اقتصار التقويم على الوظيفة الجزائية ، بالإضافة إلى عدم تلاؤم أساليب التقويم الحالية لتقويم الكفايات.

دراسة البدور (2016) التي هدفت إلى معرفة واقع الممارسات التقويمية الصفية للمدرسين من وجهة نظر قياداتهم التربوية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ووظف الاستمارة كأداة لجمع البيانات.تكونت العينة من36 فردا من القيادات التربوية، منهم 27 مشرفا تربويا، و22 مدير مدرسة. خلصت الدراسة إلى أن واقع الممارسات التقويمية الصفية كان مرتفعا. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في الممارسات التقويمية الصفية للمعلمين تعزى إلى طبيعة عمل القيادات التربوية ولصالح مدراء المدارس.

دراسة معرف (2016) التي هدفت إلى الكشف عن مدى تنفيذ طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والممارسات التقويمية التي تناسبها ميدانيا في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، من طرف أساتذة مادة الرياضيات وأساتذة مادة اللغة العربية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ووظف الاستمارة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من 20 أستاذا. أظهرت النتائج أن أساتذة التعليم الثانوي لم يتمكنوا من تغيير ممارساتهم التعليمية والتقويمية بما يتلاءم ومتطلبات المقاربة بالكفايات إلا نسبيا ومن خلال اجتهاداتهم الشخصية .

دراسة تيغزة (2015) التي هدفت إلى الكشف عن الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف الأداء. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستمارة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من 350 معلما. أظهرت نتائج الدراسة أن متغيرات الممارسات التقويمية التثمينية الفاعلة تؤثر على الممارسات التقويمية الفعلية لمعلمي العلوم في مدارس مرحلة التعليم المتوسط.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أمور عدة منها تناول موضوع التقويم والثقافة التقويمية عند المدرس، ولكنها تختلف عنها في أدوات البحث، حيث اعتمدنا، بالإضافة إلى الاستمارة، على تحليل أوراق فروض المراقبة المستمرة ومقترحات المدرسين المتعلقة بالامتحان الموحد المحلي للسنة السادسة لنيل شهادة الدروس الابتدائية، دورة فبراير 2022. وساعدتنا الدراسات السابقة في بناء وتدعيم الإطار النظري وكذا صياغة الإشكالية والفرضيات، وبناء أدوات البحث.

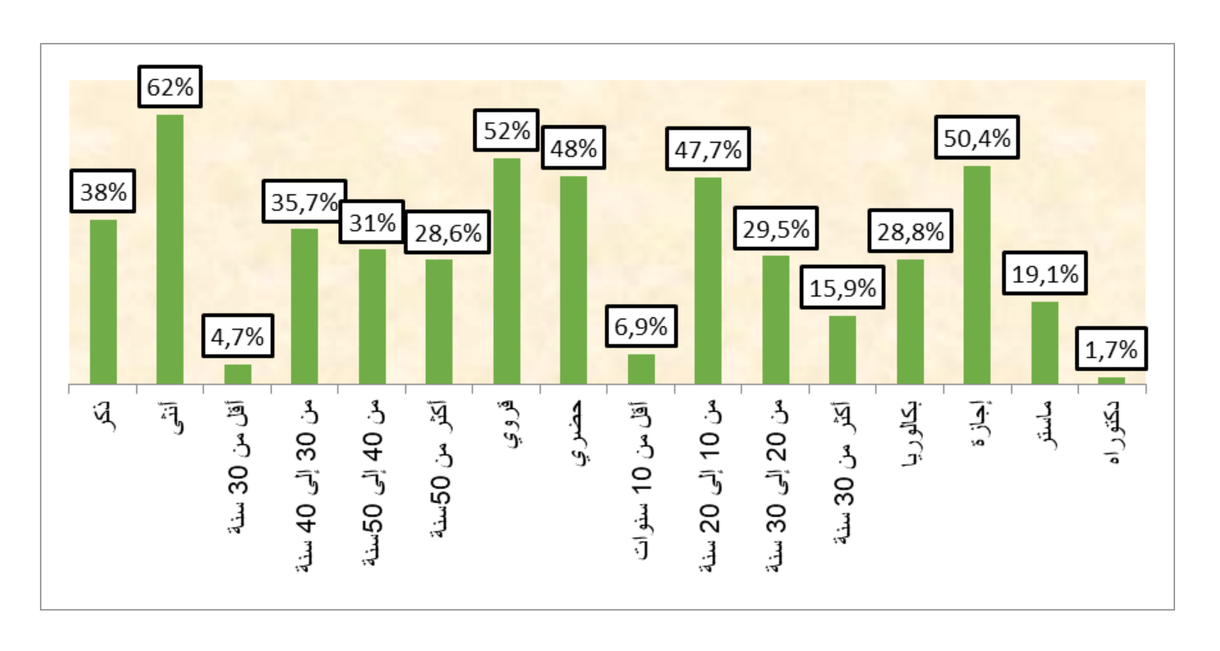
2. نتائج الدراسة الميدانية

بعد عرض الإطار النظري والذي يهيئ الأرضية لمشكلة الدراسة، سنحاول في هذا المحور عرض نتائج الاستمارة وشبكة تحليل المضمون للإجابة على تساؤلات البحث والمتمثلة أساسا في :

1. هل المدرس واع بأهمية التقويم كمكون أساسي من مكونات العملية التعليمية التعلمية؟
2. هل يمتلك المدرس الكفايات النظرية الكفيلة بممارسة التقويم بشكل منهجي ؟
3. مدى احترام أدوات التقويم التي يعتمدها المدرس للمعايير الموجهة لبناء الاختبارات؟

1.2. عرض نتائج الاستمارة

1.1.2. خصائص العينة



مبيان رقم 1 : المواصفات الشخصية والمهنية للعينة

انطلاقا من الجدول رقم 1 نستنتج أن :

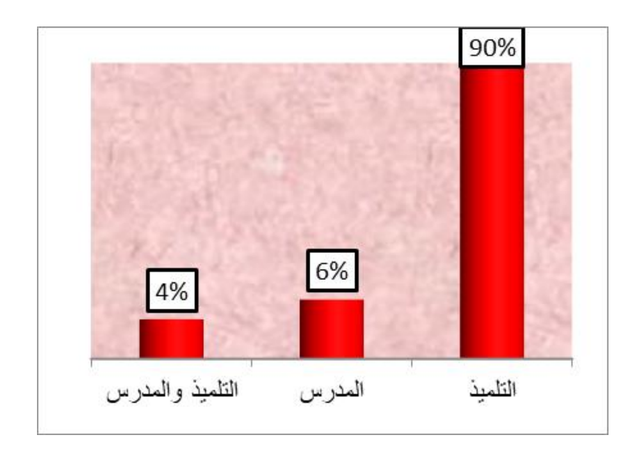
- المدرسين الذكور يمثلون 62% في حين أن المدرسات يمثلن 38%؛
- نسبة 35,7% من المدرسين تتراوح أعمارهم بين 30 و40 سنة، 31% من نفس العينة يتراوح سنها بين 40 و 50سنة، 28,6% منها تتجاوز50 سنة بينما 4.7% فقط من المدرسين يقل سنهم عن 30 سنة؛
- نسبة 52% من المدرسين يشتغلون بالوسط القروي مقابل 48% بالوسط الحضري؛
- نسبة 47,7% من المدرسين تتراوح أقدميتهم العامة بين 10 و20 سنة، 29,9% من نفس العينة تتراوح أقدميتهم العامة بين 20 و 30سنة، 15,9% من المدرسين تتجاوز أقدميتهم 30 سنة بينما 6,9% فقط من المدرسين تقل أقدميتهم عن 10 سنوات؛
- نسبة50,4 % من المدرسين حاصلون على شهادة الإجازة، و28,8% من نفس العينة ولجوا مهنة التدريس بشهادة البكالوريا، و19,1% منهم حاصلون على شهادة الماستر بينما 1,7 % فقط حاصلون على الدكتوراه؛

2.1.2. وعي المدرس بأهمية التقويم

مبيان رقم 2 : مكانة التقويم ضمن العملية التعليمية



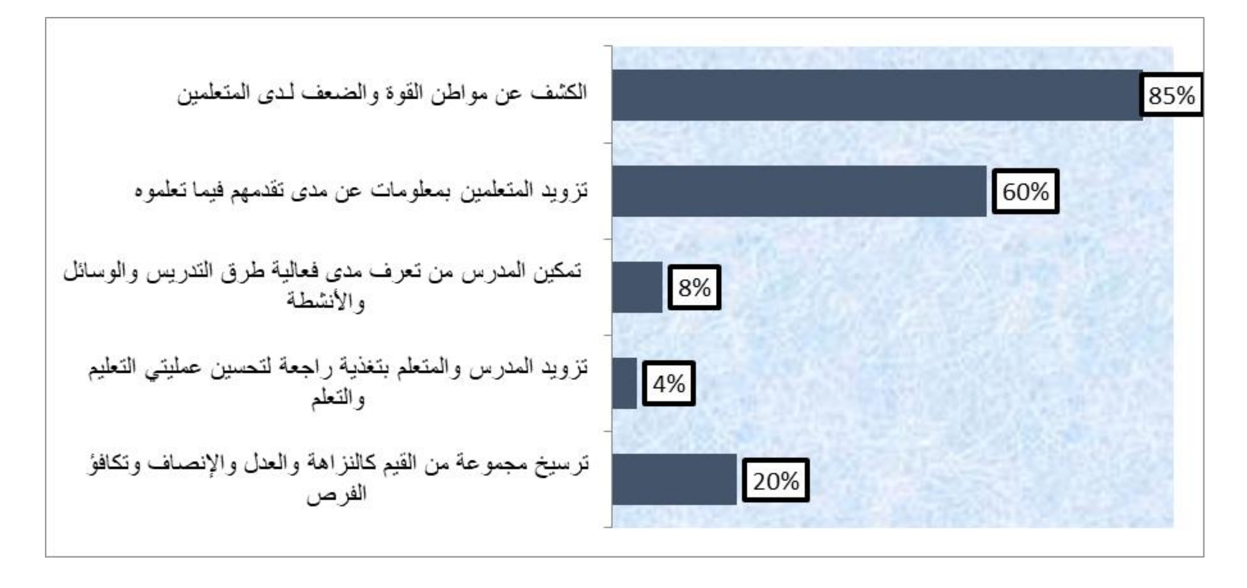
مبيان رقم 3 : الأطراف المعنية بالتقويم



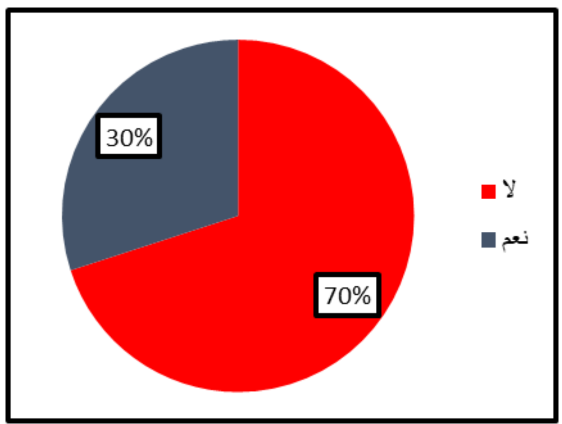
من خلال الرسمين البيانين رقم 2 و3 نستنتج ما يلي:

- بالنسبة لرأي المدرسين حول مكانة التقويم، 40% فقط منهم صرحوا أنه مكون أساسي يضمن حسن سير العملية التعليمية التعلمية بينما 60% من نفس العينة لهم نظرة سلبية تجاه التقويم، حيث تتوزع آراءهم بالترتيب كالتالي : 40% يعتبرونه حملا إضافيا على المدرس،10% منهم أكدوا أنه عرقلة لسير العملية التعليمية و10% صرحوا أنه مكون ثانوي؛
- أما فيما يخص رأي المدرسين حول الأطراف المعنية بالتقويم، 90% منهم يرون أن التلميذ وحده هو المعني بهذه العملية.

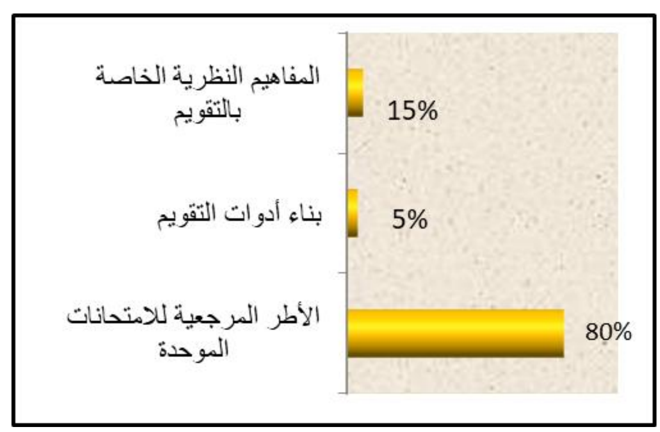
مبيان رقم 4 : أهمية التقويم



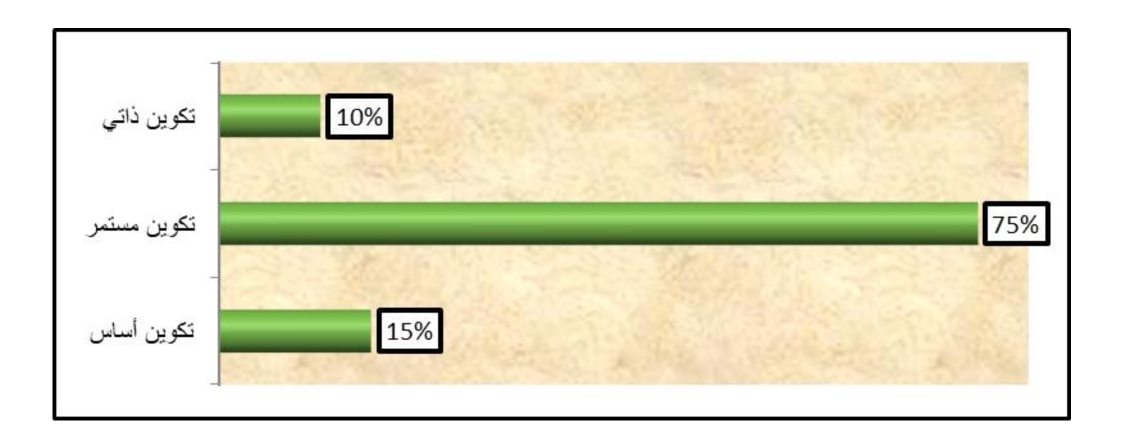
من خلال معطيات المبيان رقم 4 حول أهمية التقويم نستنتج أن 85% من المدرسين يعتبرون أن التقويم يمكن من الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، 60% منهم يعتبرون أن التقويم يزود المتعلمين بمعلومات عن مدى تقدمهم فيما تعلموه بينما 20% من نفس العينة يرون أن التقويم يرسخ مجموعة من القيم كالنزاهة والعدل والإنصاف وتكافؤ الفرص بينما 08% فقط من المدرسين يعتبرون أن التقويم يمكن المدرس من تعرف مدى فعالية طرق التدريس والوسائل والأنشطة و04% منهم يرون أنه يزود المدرس والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وهذا يتماشى مع نظرتهم للأطراف المعنية بالتقويم والتي ارتبطت حصريا بالتلميذ.



مبيان رقم 5 : الاستفادة من التكوين في التقويم



مبيان رقم 6 : موضوع التقويم



مبيان رقم 7 : طبيعة التكوين

من خلال الرسوم البيانية رقم 5 و6 و7 نستنتج أن :

- 70% من المدرسين صرحوا أنهم لم يستفيدوا من تكوين في مجال التقويم؛
- بالنسبة للذين استفادوا من التكوين والذين يمثلون فقط 30% من مجموع أفراد العينة، 80% منهم صرحوا أن موضوع التكوين تمحور حول الأطر المرجعية للامتحانات الموحدة، 15% منهم ذكروا أن التقويم انصب

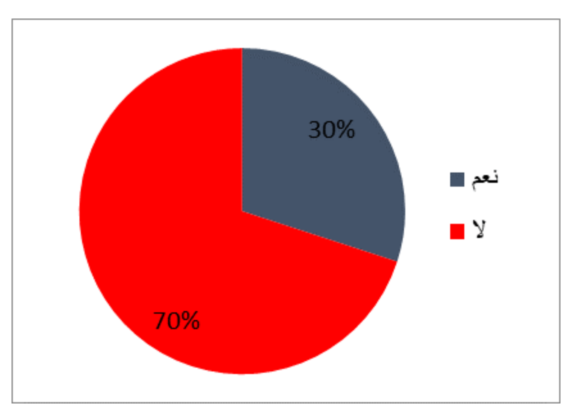
حول المفاهيم النظرية الخاصة بالتقويم بينما% 5 فقط صرحوا أن موضوع التقويم استهدف بناء أدوات التقويم؛

- أما بخصوص طبيعة التكوين، 75% من المدرسين صرحوا أن التكوين الذي استفادوا منه يندرج في إطار التكوين المستمر، 15% منهم أكدوا أنه تكوين أساس بينما 10% صرحوا أنه تكوين ذاتي.

3.1.2. الكفايات النظرية للمدرس المتعلقة بالتقويم



مبيان رقم 8 : تعريف التقويم

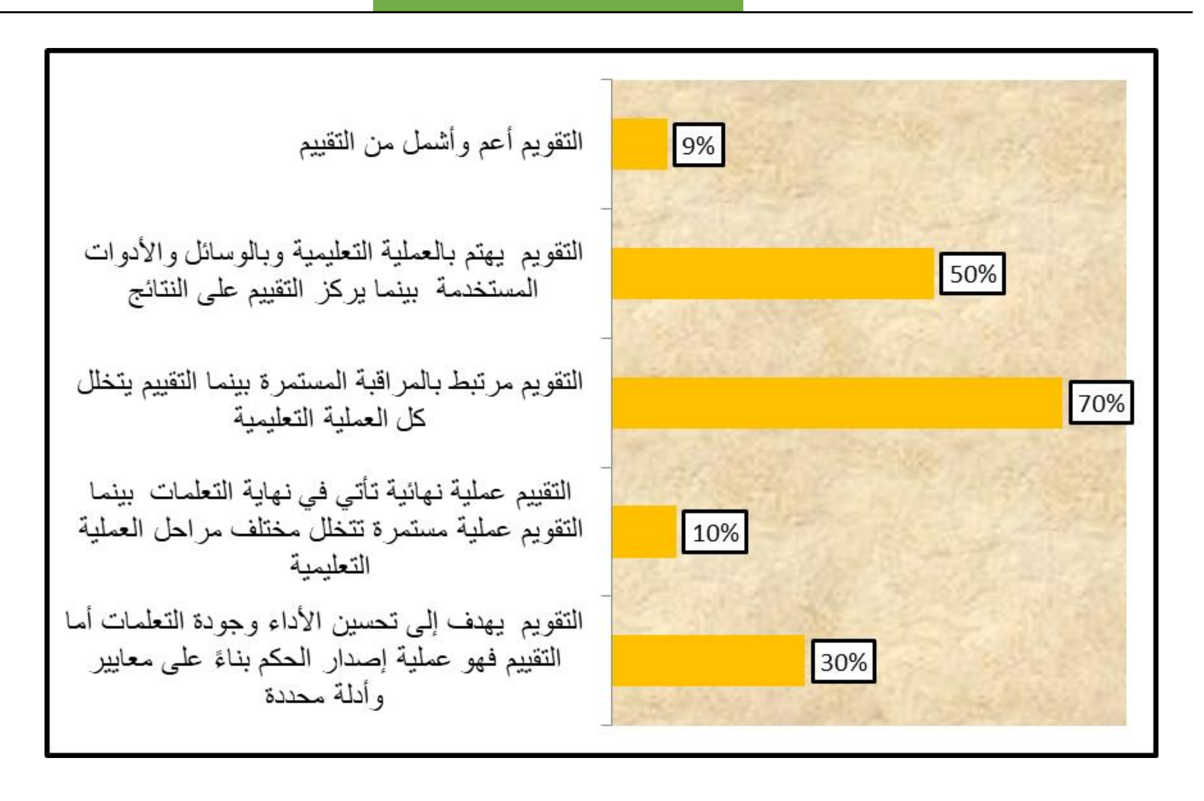


مبيان رقم 9 : وجود اختلاف بين التقويم والتقييم

من خلال الرسمين البيانين رقم 8 و9 نستنتج مايلي :

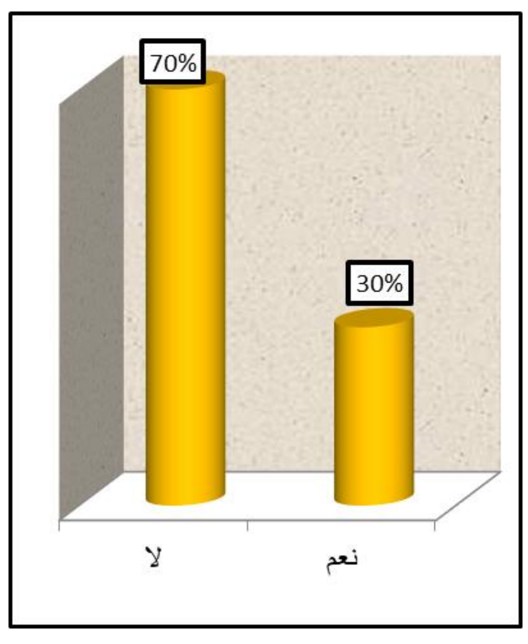
- بالنسبة لرأي المدرسين حول تعريف التقويم، 50% منهم يعتبرونه قياسا للنتائج المحققة، 30% من نفس العينة يرونه مكونا يمكن من الوقوف على صعوبات التعلم، 20% يعتبرونه عملية تمكن من جمع المعلومات وتنظيمها بهدف تحليلها عرقلة للعملية التعليمية العلمية بينما 10% فقط منهم يرونه يعتبرونه نتيجة قياس الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة؛

- أما فيما يخص رأي المدرسين حول مدى وجود اختلاف بين التقويم والتقييم، 70% منهم أكدوا أنه لايوجد اختلاف بين التقويم والتقييم.

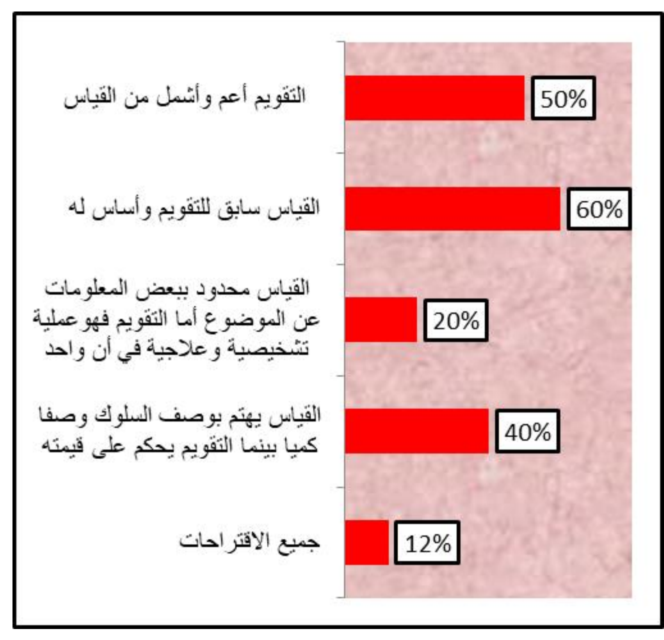


مبيان رقم 10 : أوجه الاختلاف بين التقويم والتقييم

من خلال الرسم البياني رقم 10 نستنتج أنه بالنسبة للمدرسين الذين يرون أنه يوجد اختلاف بين التقويم والتقييم،70% منهم صرحوا أن التقويم مرتبط بالمراقبة المستمرة بينما التقييم يتخلل كل العملية التعليمية، 50% منهم أكدوا أن التقويم يهتم بالعملية التعليمية وبالوسائل والأدوات المستخدمة في حين يركز التقييم على النتائج، بينما 30% فقط من المدرسين صرحوا أن التقويم يهدف إلي تحسين الأداء وجودة التعلمات أما التقييم فهو عملية إصدار الحكم بناء على معايير وأدلة محددة، 10% أكدوا أن التقييم عملية تأتي في نهاية التعلمات بينما التقويم عملية مستمرة تتخلل مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية في حين أن 9% من نفس العينة صرحوا أن التقويم أعم وأشمل من التقييم.



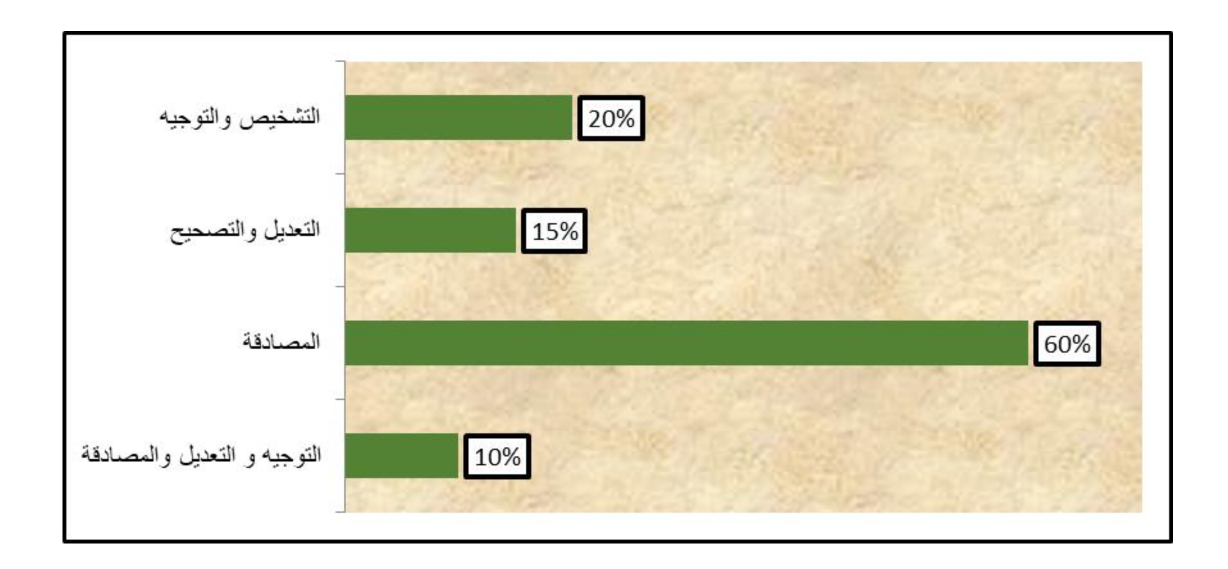
مبيان رقم 11 : وجود اختلاف بين التقويم والقياس



مبيان رقم 12 : أوجه اختلاف بين التقويم والقياس

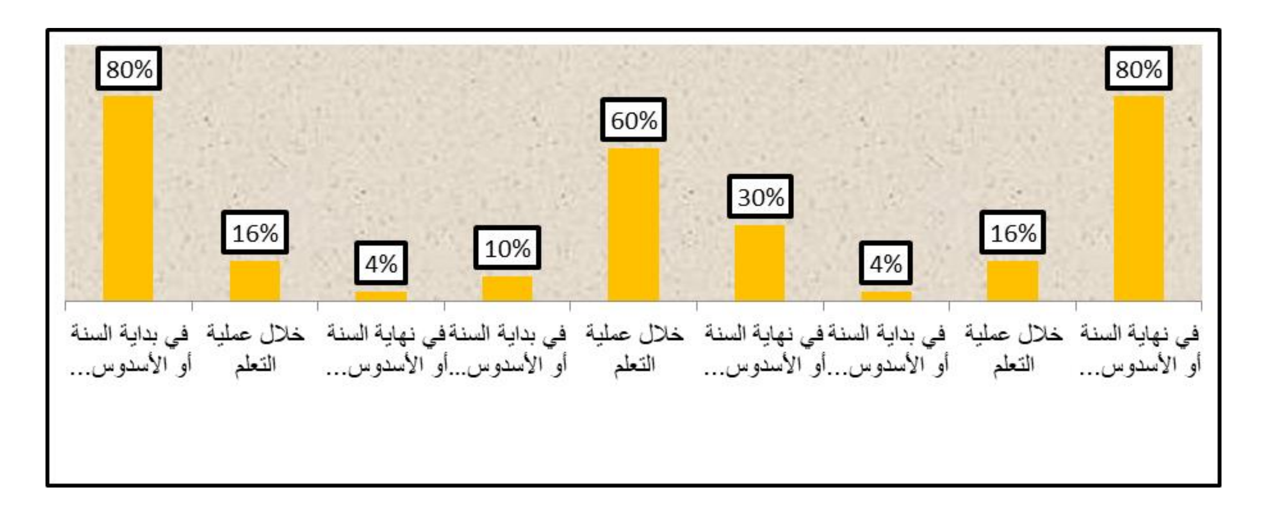
من خلال الرسمين البيانين رقم 11 و12 نستنتج أن :

- 70% من المدرسين صرحوا أنه لا يوجد اختلاف بين التقويم والقياس؛
- بالنسبة للذين يرون أنه يوجد اختلاف بين التقويم والقياس، 60% منهم صرحوا أن القياس سابق للتقويم وأساس له، 50% يعتبرون أن التقويم أعم وأشمل من القياس، 40% ذكروا أن القياس يهتم بوصف السلوك وصفا كميا بينما التقويم يحكم على قيمته، 20% صرحوا أن القياس محدود ببعض المعلومات عن الموضوع أما التقويم فهوعملية تشخيصية وعلاجية في أن واحد بينما 12% فقط من المدرسين صرحوا بمجموع هذه الاقتراحات.



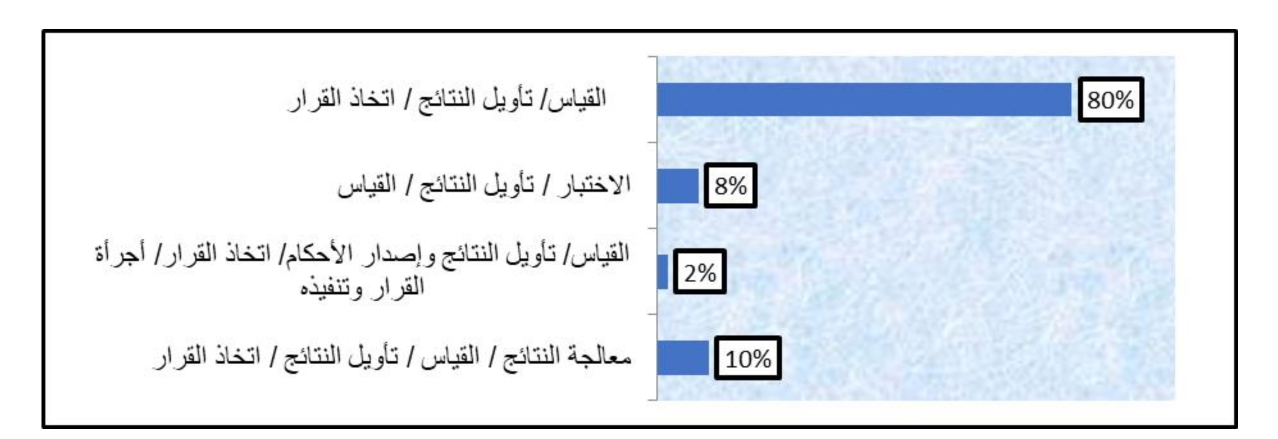
مبيان رقم 13 : وظائف التقويم

من خلال الرسم البياني رقم 13 نستنتج أن 60% من المدرسين يعتبرون أن وظيفة التقويم هي المصادقة على مكتسبات المتعلمين، 20% يرون أن وظيفته هي التشخيص والتوجيه، 15% يعتبرون أن وظيفة التقويم هي التعديل والتصحيح بينما 10% فقط من أفراد العينة صرحوا أن وظيفة التقويم تتمثل في التوجيه و التعديل والمصادقة.



مبيان رقم 14 : وقت التقويم

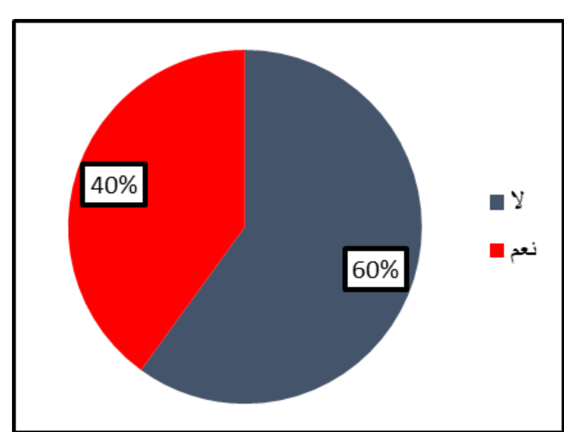
من خلال الرسم البياني رقم 14يتضح أن 80% من المدرسين صرحوا أنهم التقويم التشخيصي يأتي في بداية السنة أوالأسدوس أو الوحدة أو الدرس أو الحصة، 80% أكدوا أن التقويم الإجمالي يأتي في نهاية السنة أو الأسدوس أو الدرس أو الحصة في حين أن 60% أكدوا أن التقويم التكويني يتخلل عملية التعلم.



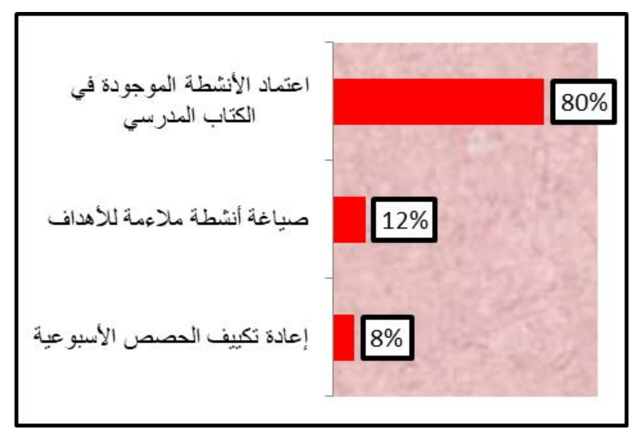
مبيان رقم 15 : مراحل التقويم

فيما يخص مراحل التقويم المتبعة، 2% فقط من المدرسين صرحوا بمراحل التقويم السليمة والتي تتمثل في القياس، تأويل النتائج وإصدار الأحكام، اتخاذ القرار، أجرأة القرار وتنفيذه.

4.1.2. و اقع الممارسات التقويمية عند المدرس



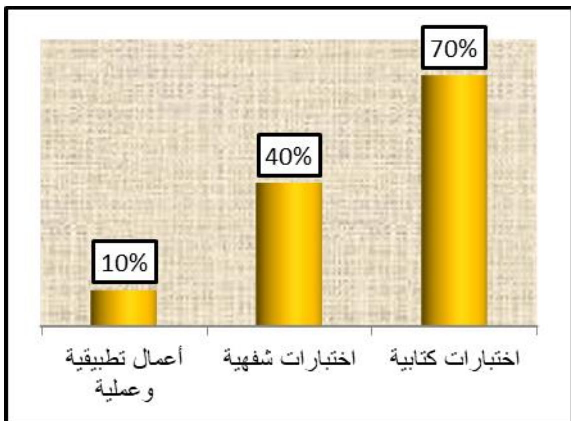
مبيان رقم 16 : إعداد الجذاذة خلال حصص التقويم



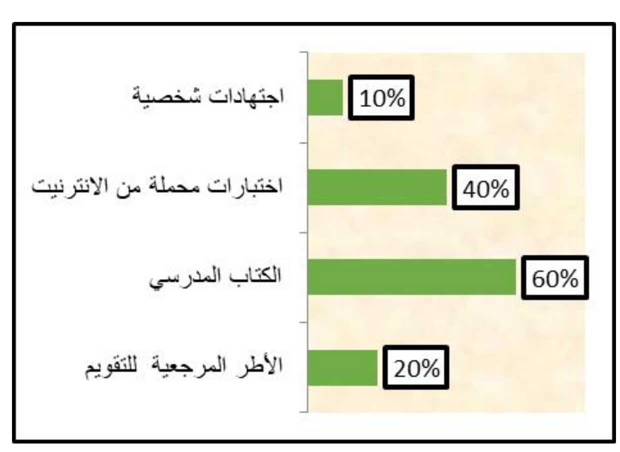
مبيان رقم: 17 تدبير حصص التقويم

من خلال الرسوم البيانية رقم 16 و17 نستنتج أن :

- 40% من المدرسين صرحوا أنهم لا يقومون بإعداد الجذاذة خلال حصص وأسبوع التقويم؛
- أما فيما يخص تدبير حصص وأنشطة التقويم، 80% أكدوا أنهم يعتمدون على الأنشطة الموجودة في الكتب المدرسية، بينما 12% فقط صرحوا أنهم يقومون بصياغة أنشطة ملائمة للأهداف و8% منهم يكيفون الحصص الأسبوعية.



مبيان 18 : الأشكال التقويمية المعتمدة

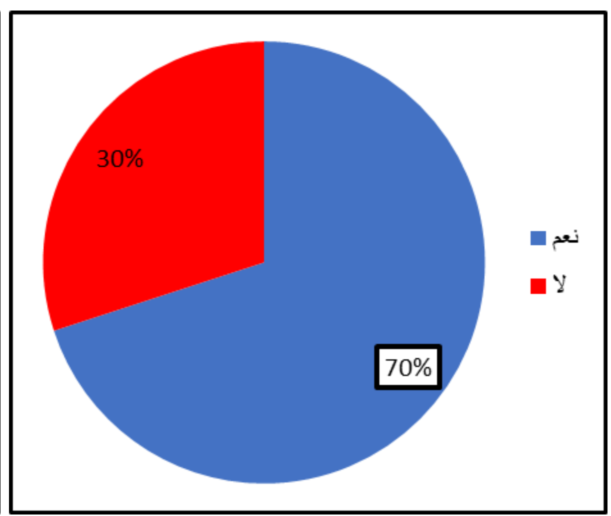


مبيان رقم: 19 مصادر إعداد أدوات التقويم

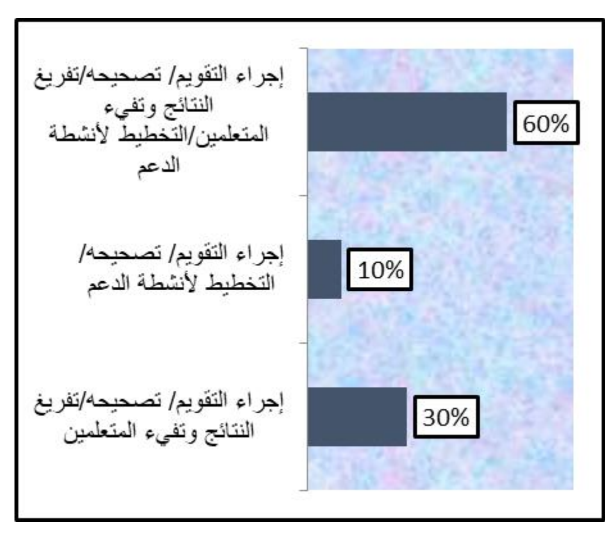
من خلال الرسوم البيانية رقم 18 و19 نستنتج أن :

➢ بخصوص الأشكال المعتمدة في الممارسات التقويمية، 70% من المدرسين صرحوا بأنهم يستعملون الاختبارات الكتابية، 40% منهم يلجؤون للاختبارات الشفوية في حين أن 10% فقط يعتمدون الأعمال التطبيقية والعملية في التقويم؛

➢ أما فيما يخص المصادر التي يعتمد عليها المدرسون في إعداد أدوات التقويم، 60% منهم صرحوا بأنهم يعتمدون على الكتاب المدرسي، 40% منهم أكدوا أنهم يلجؤون للاختبارات المحملة على الانترنيت، 20% يعتمدون على الأطر المرجعية للتقويم بينما 10% فقط من المدرسين صرحوا أنهم يعتمدون على أنفسهم في إعداد أدوات التقويم.

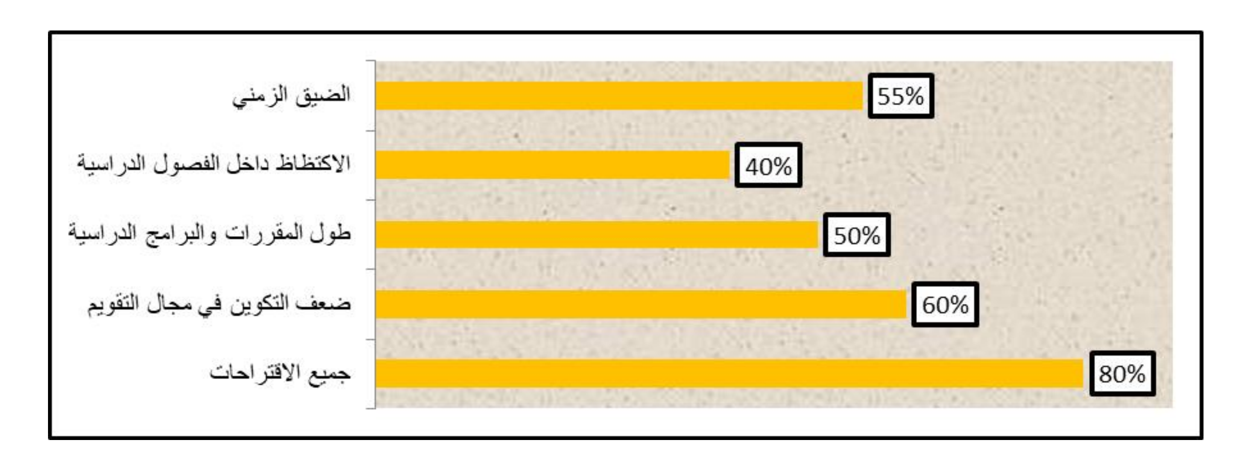


مبيان 20 : استثمار نتائج التقويم



مبيان :21الخطوات المتبعة في استثمار نتائج

من خلال الرسوم البيانية رقم 20و21 نستنتج أن 70% من المدرسين صرحوا بأنهم يستثمرون نتائج التقويم في بناء خطة الدعم، باتباع الخطوات التالية : إجراء التقويم، تصحيحه، تفريغ النتائج وتفييء المتعلمين ثم التخطيط لأنشطة الدعم.



مبيان 22: الصعوبات التي تحول دون التدبير الجيد لعملية التقويم

من خلال معطيات الرسم البياني رقم 22، نستنتج أن 80% من المدرسين أكدوا أنه ثمة مجموعة من الصعوبات مجتمعة تحول دون تدبيرهم الجيد لعملية التقويم وهي: ضعف التكوين في مجال التقويم، الضيق الزمني، طول المقررات والبرامج الدراسية ثم الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية.

2.2. عرض نتائج تحليل المضمون

تضمنت شبكة تحليل أدوات التقويم 7مؤشرات وهي:

- تغطية المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية ؛
- احترام صنافة بلوم عند صياغة الأسئلة ؛
- تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب ؛
- تغطية مجالات ومكونات المواد الدراسية المعنية بالتقويم ؛
- الملاءمة لمستوى المتعلمين
- الصحة العلمية (الصدق، الثبات، الموضوعية.....) ؛
- احترام الأهداف المسطرة؛

المعيار	المؤشرات	التقديرات						
		يتوافق		يتوافق نسبيا		لايتوافق		المجموع
		التردد	%	التردد	%	التردد	%	
طبيعة أدوات التقويم	تغطية المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	6	15%	4	10%	30	75%	40
	احترام صنافة بلوم عند صياغة الأسئلة	10	25%	8	20%	22	55%	40
	تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب	14	35%	10	25%	16%	50%	40
	تغطية مجالات ومكونات المواد الدراسية المعنية بالتقويم	20	50%	2	5%	18	45%	40
	الملاءمة لمستوى المتعلمين	24	60%	12	30%	4	10%	40
	الصحة العلمية (الصدق، الموضوعية...)	12	30%	6	15%	22	55%	40
	احترام الأهداف المسطرة	8	20%	4	10%	28	70%	40

انطلاقا من معطيات الجدول رقم 1، نستنتج أنه من بين 40 أداة تقويم :

- 75% لا تغطي المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، 10% تغطيها نسبيا بينما 15% فقط من أدوات التقويم تغطي هذه المجالات؛
- 55% لاتحترم صنافة بلوم عند صياغة الأسئلة حيث يغلب عليها طابع استرجاع المعارف والمعلومات المخزونة في الذاكرة ، 20% تحترم هذه الصنافة نسبيا في حين أن 25% فقط من أدوات التقويم تحترم صنافة بلوم حيث تستدعي المهارات والقدرات العقلية المتمثلة في الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم؛

- 50% لا تحترم مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب عند صياغة الأسئلة،35% تحترم هذا المبدأ مبدأ بينما 25% تحترم نسبيا مبدأ التدرج؛
- 50% تغطي مختلف مجالات ومكونات المواد الدراسية المعنية بالتقويم، 45% لا تغطي مختلف المجالات والمكونات في حين أن 5% من أدوات التقويم تغطيها نسبيا؛
- 60% تلاءم مستوى المتعلمين، 30% تلاءم نسبيا مستواهم 10% فقط من أدوات التقويم لاتلاءم مستوى المتعلمين؛
- 55%لا تحترم الصحة العلمية (الصدق، الموضوعية...)، 30% تحترمها بينما 15% تحترمها نسبيا؛
- 70% لا تحترم الأهداف المسطرة، 20% من أدوات التقويم تحترم الأهداف المسطرة بينما 10% منها تحترم نسبيا الأهداف المسطرة.

3.2. مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

1.3.2. الفرضية الأولى

من خلال النتائج المحصل عليها انطلاقا من الاستمارة ، تبين 40% فقط من المدرسين يعتبرون التقويم مكونا أساسيا يضمن حسن سير العملية التعليمية التعلمية بينما 60% من نفس العينة لهم نظرة سلبية تجاه التقويم إما بالنظر إليه كعرقلة لسير العملية التعليمية أو كحمل إضافي على المدرس أو كمكون ثانوي.

أما فيما يخص رأيهم حول الأطراف المعنية بالتقويم، 90% منهم يرون أن التلميذ هو المعني به باعتباره عملية تمكن من الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، بينما 04% فقط من المدرسين صرحوا أن التقويم يزود المدرس والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم. وفي ما يتعلق بالتكوين، 70% من المدرسين صرحوا أنهم لم يستفيدوا من تكوين في مجال التقويم.

وبناءً على هذه النتائج، تتحقق الفرضية الأولى والتي تنص على أن": المدرسين غير واعين بأهمية التقويم كمكون أساسي من مكونات العملية التعليمية التعلمية".

2.3.2. الفرضية الثانية

من خلال النتائج المحصل عليها انطلاقا من الاستمارة اتضح أن :

- 70% من المدرسين لا يميزون بين التقويم والتقييم؛
- % 60 من المدرسين يعتبرون أن وظيفة التقويم هي المصادقة على مكتسبات المتعلمين؛
- 2% فقط من المدرسين صرحوا بمراحل التقويم السليمة والتي تتمثل في القياس، تأويل النتائج وإصدار الأحكام، اتخاذ القرار، أجرأة القرار وتنفيذه؛
- 10% فقط من المدرسين صرحوا أنهم يعتمدون على أنفسهم في إعداد أدوات التقويم؛
- العديد من الصعوبات تحول دون التدبير الجيد لعملية التقويم لعل أهمها : ضعف التكوين في مجال التقويم، الضيق الزمني، طول المقررات والبرامج الدراسية ثم الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية.

وبناءً عليه، تتحقق الفرضية الثانية التي تنص على أن :" المدرسين تنقصهم الكفايات النظرية لممارسة التقويم بشكل منهجي".

3.3.2. الفرضية الثالثة

من خلال النتائج المحصل عليها انطلاقا من تحليل المضمون تبين أن :

- 75% من أدوات التقويم الخاصة بفروض المراقبة المستمرة ومقترحات الامتحان الموحد؛

المحلي للمستوى السادس لا تغطي المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية؛

- 55% من هذه الأدوات لاتحترم صنافة بلوم عند صياغة الأسئلة حيث يغلب عليها طابع استرجاع المعارف والمعلومات المخزونة في الذاكرة ؛
- 50% من أدوات التقويم لاتحترم مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب عند صياغة الأسئلة؛
- 45% من أدوات التقويم لا تغطي مختلف مجالات ومكونات المواد الدراسية المعنية بالتقويم؛
- 55%منها لا تحترم الصحة العلمية (الصدق، الموضوعية...) ؛
- 60% من أدوات التقويم لا تحترم الأهداف المسطرة؛

وبناءً على هذه النتائج، تتحقق الفرضية الثالثة والتي تنص على أن": أدوات التقويم التي يعتمدها المدرس لا تحترم المعايير الموجهة لبناء الاختبارات".

خلاصة

من خلال النتائج التي توصلنا إليها، يتضح أن المدرسين غير واعين بأهمية التقويم باعتباره أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، و حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، كما أن كفاياتهم النظرية في هذا المجال تحتاج إلى مزيد من التطوير والاغناء حتى يتمكنوا من التكييف المستمر لتدخلاتهم مع الحاجات الشخصية للتلاميذ وبالتالي تحسين ممارساتهم التقويمية.

وبناء على ما سبق نوصي بما يلي:

- تعميق التكوين الأساس والمستمر في مجال التقويم؛
- توعية المدرسين بأهمية التقويم في تجويد العملية التعليمية التعلمية
- إعادة النظر في نظام التقويم التربوي وأساليبه السائدة باعتماد التجديد والابتكار؛
- تشجيع الدراسات والأبحاث التربوية الجادة والمجددة في مجال التقويم؛

حدود الدراسة و آفاقها

- بالنسبة لتحليل المضمون :اقتصر على المدارس المتواجدة بمنطقة التفتيش رقم 07 التابعة لمديرية إقليم القنيطرة؛
- بالنسبة للاستمارة : بالرغم من أن توزيعها غطى إقليم القنيطرة، إلا أن لهذه الوسيلة محدوديتها تتجلى أساسا في كون أن نسبة كبيرة من المدرسين (70%) صرحوا خلال إجاباتهم أنهم يستثمرون نتائج التقويم في بناء خطة الدعم والحال

أنه لاحظنا خلال فترة التدريب الميداني التي تزامنت مع أسبوع التقويم والدعم، أن العديد منهم لا يستثمرون نتائج التقويم. ومن جهة أخرى، كيف يمكن لمدرسين يحملون نظرة سلبية تجاه التقويم (30% منهم يعتبرونه عرقلة لسير العملية التعليمية ، 20% يرونه حملا إضافيا على المدرس و10% يعتبرونه مكونا ثانويا) أن يستثمروا نتائجه في تفيء المتعلمين وإعداد خطة الدعم.

لذا، نوجه من سيتناول نفس الموضوع لاحقا إلى ما يلي :

- من حيث التخطيط : تحليل جذاذات المدرسين المعتمدة خلال فترة التقويم؛
- من حيث الدعم: تحليل أنشطة الدعم للوقوف على مدى استثمار المدرسين لنتائج التقويم؛

قائمة المصادروالمراجع

- المصادروالمراجع العربيّة:

– البدور أحمد، 2016، واقع ممارسات التقويم الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 9 (4)، 919، 960.

– تيغزة إمحمد، 2015، الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف الأداء حسب الاختبارات الدولية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 9 (1).

– عبد الحق الصغير، محمد لطفي، أكريكر شفيق، 2020، الثقافة التقويمية والممارسة الصفية للتقويم، أية علاقة، دراسة استكشافية، المجلة المغربية لتقييم والبحث التربوي، المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي (CEMERD)، المجلد 3 ،العدد 3، 151 - 161 ، ص 153

– مراد معرف، 2016، الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة (الجزائر)، المجلد 8 ، العدد 26، 01-11، ص 03 .

– وزارة التربية الوطنية، 2006، القرار الوزاري رقم 2383.06 في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية.

– وزارة التربية الوطنية، 2010، المذكرة 175 في شأن تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة بسلك التعليم المدرسي.

– وزارة التربية الوطنية، 2010، المذكرة الوزارية رقم 63 في شأن الأطر المرجعية لمواد الامتحان الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية.

- وزارة التربية الوطنية، 2014، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص 55 –59

- وزارة التربية الوطنية، 2014، المذكرة الوزارية رقم 14/063 في شأن التقويم والإشهاد بالتعليم الابتدائي الأصيل.

- وزارة التربية الوطنية،1995، دليل التقويم التربوي، ص: 6.

- المصادروالمراجع الأجنبيّة:

- De Ketele,J-M.,1985, Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques. Editeur/Publisher Louvain-la-Neuve, Cabay.

- L'instance nationale d'évaluation auprès du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2022, Rapport national PISA 2018, Rapport thématique avec le soutien de l'agence MCA-Morocco et l'OCD.

الملحقات

الاستمارة

تندرج هذه الاستمارة في إطار إنجاز دراسة حول **" ثقافة التقويم وكيفية ممارسته عند المدرس : دراسة ميدانية"**. لذا، يشرفنا أن نلتمس منكم الإجابة عن أسئلتها بكل موضوعية وصراحة، و ذلك بوضع علامة (✖) أمام الإجابة (أو الأجوبة) المختارة.
وإذ نشكركم على تعاونكم، نحيطكم علما أن إجابتكم ستحظى بطابع السرية ولن تستخدم إلا لأغراض هذا البحث.

المحور الأول : معلومات شخصية ومهنية

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

العمر بالسنوات : أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 40 سنة ☐ من 40 إلى 50سنة ☐ أكثر من 50سنة ☐

آخر شهادة محصل عليها: بكالوريا ☐ إجازة ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

الأقدمية في التدريس : أقل من 10 سنوات ☐ من 10 إلى 20 سنة ☐ من 20 إلى 30 سنة ☐ أكثر من 30 سنة ☐

الوسط : قروي ☐ **حضري** ☐

المحور الثاني : وعي المدرس بأهمية التقويم

1.في نظرك، هل التقويم :

☐ مكون أساسي يضمن حسن سير العملية التعليمية
☐ مكون ثانوي
☐ حمل إضافي على المدرس
☐ عرقلة لسير العملية التعليمية التعلمية
☐ أخرى...

2.من هي الأطراف المعنية بالتقويم التربوي؟

☐ التلميذ
☐ الأستاذ
☐ التلميذ والأستاذ

3. ماهي أهمية التقويم ؟

☐ الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين
☐ تزويد المتعلمين بمعلومات عن مدى تقدمهم فيما تعلموه
☐ تمكين المدرس من تعرف مدى فعالية طرق التدريس والوسائل والأنشطة
☐ تزويد المدرس والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم
☐ ترسيخ مجموعة من القيم كالنزاهة والعدل والإنصاف وتكافؤ الفرص

4 هل سبق أن استفدت من تكوين في مجال التقويم ؟

☐ نعم
☐ لا

5. إذا كان الجواب نعم، ماهو موضوع هذا التكوين؟

☐ الأطر المرجعية للامتحانات الموحدة
☐ بناء أدوات التقويم
☐ المفاهيم النظرية الخاصة بالتقويم
☐ أخرى...

6. إذا كان الجواب نعم، ماهي طبيعة هذا التكوين؟

☐ تكوين أساس
☐ تكوين مستمر
☐ تكوين ذاتي
☐ أخرى...

المحور الثالث :الكفايات النظرية للمدرس المتعلقة بالتقويم

7. في نظرك، التقويم يعني؟

☐ قياس النتائج المحققة
☐ الوقوف على صعوبات التعلم
☐ جمع المعلومات وتنظيمها بهدف تحليلها
☐ نتيجة قياس الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة

8. هل هناك فرق بين التقويم والتقييم ؟

☐ نعم
☐ لا

9. إذا كان الجواب نعم، أين يتجلى الفرق بين التقويم والتقييم ؟

☐ التقويم أعم وأشمل من التقييم
☐ التقويم يهتم بالعملية التعليمية وبالوسائل والأدوات المستخدمة بينما يركز التقييم على النتائج
☐ التقويم مرتبط بالمراقبة المستمرة بينما التقييم يتخلل كل العملية التعليمية
☐ التقييم عملية نهائية تأتي في نهاية التعلمات بينما التقويم عملية مستمرة تتخلل مختلف مراحل العملية التعليمية
☐ التقويم يهدف إلى تحسين الأداء وجودة التعلمات أما التقييم فهو عملية إصدار الحكم بناءً على معايير وأدلة محددة.

10. هل هناك فرق بين التقويم والقياس؟

☐ نعم
☐ لا

11. إذا كان الجواب نعم، أين يتجلى الفرق بين التقويم والقياس ؟

☐ القياس سابق للتقويم وأساس له
☐ التقويم أعم وأشمل من القياس
☐ القياس يهتم بوصف السلوك وصفا كميا بينما التقويم يحكم على قيمته

☐القياس محدود ببعض المعلومات عن الموضوع أما التقويم فهو عملية تشخيصية وعلاجية في أن واحد
☐جميع الاقتراحات

12. ماهي وظائف التقويم؟
☐التشخيص والتوجيه
☐لتعديل والتصحيح
☐لمصادقة
☐لتوجيه و التعديل والمصادقة

13. حدد وقت كل نوع من أنواع التقويم ؟
❖ **التقويم التشخيصي:**
☐في بداية السنة أو الأسدوس أو الوحدة أو الدرس أو الحصة
☐خلال عملية التعلم
☐في نهاية السنة أو الأسدوس أو الدرس أو الحصة
❖ **التقويم التكويني:**
☐في بداية السنة أوالأسدوس أو الوحدة أو الدرس أو الحصة
☐خلال عملية التعلم
☐في نهاية السنة أو الأسدوس أو الدرس أو الحصة
❖ **التقويم الإجمالي :**
☐في بداية السنة أوالأسدوس أو الوحدة أو الدرس أو الحصة
☐خلال عملية التعلم
☐في نهاية السنة أو الأسدوس أو الدرس أو الحصة

14. ما هي مراحل التقويم؟
☐القياس/ تأويل النتائج وإصدار الأحكام/ اتخاذ القرار
☐الاختبار / تأويل النتائج / القياس
☐القياس/ تأويل النتائج وإصدار الأحكام/ اتخاذ القرار/ أجرأة القرار وتنفيذه
☐معالجة النتائج / القياس / تأويل النتائج / اتخاذ القرار

المحور الرابع : واقع الممارسات التقويمية لدى المدرس

15. هل تقوم بإعداد الجذاذة خلال حصص وأسبوع التقويم؟
☐نعم
☐لا

16. كيف تدبر حصص و أسبوع التقويم؟
☐اعتماد الأنشطة الموجودة في الكتاب المدرسي
☐صياغة أنشطة ملاءمة للأهداف
☐إعادة تكييف الحصص الأسبوعية
☐أخرى..

17. ما هي الأشكال التي تعتمدها في ممارساتك التقويمية؟

☐اختبارات كتابية
☐اختبارات شفهية
☐أعمال تطبيقية وعملية
☐أخرى...

18.على ماذا تعتمد في إعداد أدوات التقويم؟
☐الأطر المرجعية للتقويم
☐الكتاب المدرسي
☐اختبارات محملة من الانترنيت
☐ اجتهادات شخصية
☐أخرى...

19.هل تستثمر نتائج التقويم في بناء خطة الدعم؟
☐نعم
☐لا

20. إذا كان الجواب نعم، ماهي الخطوات التي تتبعها ؟
☐إجراء التقويم/ تصحيحه/تفريغ النتائج وتفيء المتعلمين/التخطيط لأنشطة الدعم
☐إجراء التقويم/ تصحيحه/ لتخطيط لأنشطة الدعم
☐إجراء التقويم/ تصحيحه/تفريغ النتائج وتفيء المتعلمين
☐أخرى ....

21.ماهي الصعوبات التي تعترضك أثناء التقويم؟
☐الضيق الزمني
☐الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية
☐طول المقررات والبرامج الدراسية
☐ضعف التكوين في مجال التقويم
☐ جميع الاقتراحات
☐ أخرى...

سبل تفعيل وتحسين التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية

Ways to activate and improve job empowerment among academic leaders in Jordanian universities

تهاني ابراهيم العلي[1]

Tahani Ibrahim El Ali

وزارة التربية والتعليم الأردنية، الأردن | The Ministry Of Education, Jordan

tahanishtayat@yahoo.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/05/23	2022/06/02	2022/06/04

DOI: 10.17613/w2bs-jy97

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى سبل تفعيل وتحسين درجة توافر التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية ، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وقامت الباحثة بإجراء مقابلات مع (15) قائد أكاديمي من الجامعات الاردنية. وأظهرت نتائج هذه المقابلات أن القادة قدموا سبعة مقترحات لتفعيل وتحسين التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين شملت: تفعيل الاتصال الإداري كرابط بين الإدارة الجامعية مع الإدارة التعليمية, تعريف القادة الأكاديميين في الجامعة على القوانين والانظمة وتدريبهم على تطبيقها, تقديم المعلومات في شكل يتفق مع رغبات الأفراد ومعرفة احتياجاتهم ورغباتهم, ضرورة تفعيل الوسائل الحديثة في التمكين الوظيفي والإستفادة منها, تفعيل ممارسة الإدارة الذاتية من خلال فريق العمل ذاتية الإدارة بصنع واتخاذ القرارات , تعزيز الشعور الإيجابي لدى العاملين لزيادة الإحساس بالتوازن الشخصي والمهني, تفعيل التغذية الراجعة والتي تتطلب القيام بتقييم تجربة التمكين ونقل جوانب القصور إلى العاملين، والثناء على نجاحهم.

الكلمات المفتاحية: التمكين الوظيفي، القادة، الجامعات الأردنية.

Abstract

The study aimed to identify ways to activate and improve the degree of job empowerment among academic leaders in Jordanian universities, and the study adopted a qualitative approach, and the researcher conducted interviews with (15) academic career leaders among academic leaders, which included: activating administrative communication as a link between university administration and educational administration, consistent with the desires of individuals and knowing their needs and desires, the need to activate modern means in career empowerment And benefiting from it, activating the practice of self-

[1] دكتورة إطار في وزارة التربية والتعليم الأردنية

management through the self-management work team by making and taking decisions, enhancing the positive feeling among workers to increase the sense of personal and professional balance, activating the feedback that requires from Jordanian universities. The results of these interviews showed that the leaders made seven proposals to activate and improve empowerment Introducing the academic leaders at the university to the laws and regulations and training them to apply them, providing information in the form of Evaluate the empowerment experience and convey deficiencies to employees, and praise their success.

Keywords: career empowerment, leaders, Jordanian universities.

مقدمة

شهدت الألفية الجديدة الكثير من التحديات المعرفية، والتغييرات المتسارعة؛ وبات تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات في عصر العولمة والانفتاح هدفاً ذات قيمة عالية؛ ما أدّى إلى ظهور الكثير من الأساليب الإدارية الحديثة، والتي تسعى الى الوصول للتميز الوظيفي وتحقيق الميزة التنافسية بين المؤسسسات التربوية؛ وتكون قادرة على استيعاب التحديات عن طريق استثمار رأس المال البشري بشكل فعال، وتمكين العاملين بالاعتماد على مهاراتهم وقدراتهم، ومنحهم الصلاحيات اللازمة لتسيير أمور العمل بأسرع وقت وأقل تكلفة ,من أجل تحقيق الأهداف التربوية في ظل التطورات المعاصرة.

وتعتبر الجامعات من المؤسسات التعليمية الفعالة في مجال التربية والتعليم على مر العصور, كونها تعمل على تحسين وتطوير الأساليب القيادية والإدارية والعمل على إدخال التغييرات الملائمة والجديدة ,وإشراك العاملين في إحداث ذلك التغيير وبشكل جماعي تعاوني(الزبارقة,2020), بحيث يكفل إجراء التحديث والتطوير المستمر مع خلق روح المنافسة للتصدي لتحديات العصر والتطورات المتلاحقة وبالتالي تأهيل العاملين وإعدادهم بما يتناسب وقدراتهم ومهاراتهم وحاجاتهم والعمل على نموهم بشكل متكامل ومن جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعي , بحيث نضمن ترسيخ مبدأ التعاون في عمل الجامعات, وذلك لمقابلة متطلبات المجتمع وسد حاجات سوق العمل(الدجاني,2020).

وأصبح العالم يُدير مؤسساته المختلفة، ويحقق أهدافه في مختلف المجالات، الإقتصادية والتربوية والاجتماعية، معتمداً على المخزون المعرفي لما لها من مميزات تعمل على تحقيق أفضل النتائج وتبقي المؤسسات في وضع تنافسي متقدم تُحافظ فيه المؤسسة على ديمومتها، وتقدمها، وتطورها(Zaim, 2008) ، معتمدةً على التقدم العلمي ومستفيدة من التطور التكنولوجي ,وتحرص المؤسسات التربوية ان تدخل التمكين الوظيفي في مؤسساتها وهياكلها الإدارية وتُعد أفرادها إعداداً مُتقناً من أجل الوصول إلى النتائج المطلوبة (رصاص,2020).

ويُعد التمكين الوظيفي من ابرز العوامل التي تساهم في فعالية الجامعات، بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل الروح المعنوية و تقوية العلاقات الشخصية بين العاملين و الارتقاء بمستوى الكفاية الإنتاجية؛ لذلك يجب على القادة أن يتعلم كيف يتصل بموظفيه (Ralph, 2008), وذلك من خلال العمل على تنمية مهاراته الاتصالية من أجل تحقيق اتصال فعال و ايجابي بينه و بين العاملين معه مما يزيد من تمكين المعلمين(البشابشة,2008).

ويؤدي التمكين الوظيفي في الجامعات دورا كبيرا وهاما في دعم العمليات الإدارية التطويرية اللازمة لتحسين الأداء للعاملين ، إلا أن ذلك يتأثر في انخفاض معدلات التحسين أو تذبذبها في ضوء عدم منح كثير من القيادات الاهتمام الكافي للتمكين الوظيفي في مؤسساتهم(الزهراني,2020)، وبالتالي فإن الاهتمام بالقادة وتمكينهم يؤثر على المهارات السائدة في بيئة عملهم، فيجب مشاركة القادة ذوو الخبرات في حل المشكلات المتعلقة بالعملية التعليمية، ومساهمتهم في صنع القرار مما يعطيهم شعورا بالمكانة والتأثير على الاخرين ، والاهتمام بالنمو المهني للقادة يساعد على الاتصال زيادة الانتاجية(Greasley, 2005).

ومن خلال ملاحظة واقع الجامعات الاردنية لوحظ اتجاهات حديثة وتبني مفاهيم تربوية في مجال الإدارة ، ولاشك أن التمكين الوظيفي من أهم المفاهيم الإدارية التي من خلالها يمكن حل معظم المعضلات الإدارية التي يواجها القادة الأكاديميين في الجامعات , لذلك جاءت هذه الدراسة الحالية لتسليط الضوء على توافر التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

ويُعرف حمود (2010 ,177) التمكين الوظيفي بأنه: "البيئة التي يتوفر فيها للعاملين القدرة والقابلية على تحمل المسؤولية في تطوير وتحسين الفعاليات الأساسية لتحقيق إشباع حاجات المستهلكين من خلال علاقات ونتائج واضحة المعالم لغرض تحقيق منفعة وأهداف المنظمة".

ويُعرف الحراحشة والهيتي (2006 ,240) التمكين الوظيفي بأنه: "الطريقة التي تتم بواسطتها زيادة دافع العمل الداخلي للعاملين من خلال انخراطهم بأعمالهم وهي عملية تمارسها الإدارة وتتمثل بأخذ المبادرات التي تؤثر ايجاباً على طبيعة عمل الأفراد ودافعيتهم".

وتستنتج الباحثة أن التمكين الوظيفي هو منح الموظفين صلاحية إتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، والتي تكون ذات صلة مباشرة بأعمالهم بحيث ينعكس ذلك على جودة القرارات وفعاليتها ويعزز من ثقة الموظفين وارتباطهم بالتنظيم, كما يتم اعطاؤهم سُلطات في حل المشاكل وتنفيذ الحلول التي يقررونها دون الرجوع إلى أعلى.

يرى الضمور(2008) إلى أن أساليب التمكين الإداري المعاصرة تتمثل في النقاط التالية:

1. أسلوب القيادة: ويركز هذا الأسلوب على تفويض الصلاحيات أو السُلطات من أعلى إلى أسفل.
2. أسلوب تمكين الأفراد: ويتمحور هذا الأسلوب حول الفرد بما يُسمى تمكين الذات.
3. أسلوب تمكين الفريق: وتكمُن أهمية هذا الأسلوب من كونهُ يهتم بالعمل الجماعي وتمكين المجموعة أو الفريق لِما لذلك من فوائد تتجاوز العمل الفردي.
4. أسلوب إدارة الجودة الشاملة: ويقوم هذا الأسلوب على عملية التحسين المتواصل والتدريجي في كل أبعاد المنظمة ومجالاتها بما في ذلك التمكين بمختلف المستويات.

5. أسلوب الأبعاد المتعددة في التمكين: ويقوم هذا الأسلوب على الجمع بين الأساليب السابقة.

يشير الماضي (2009) الى أن أنواع التمكين تتمثل بالتمكين من خلال المشاركة ,التمكين من خلال الإندماج ,التمكين من خلال الإلتزام ,التمكين من خلال تقليل المستويات الإدارية, ويتم وفق خطوات متعددة تندرج كالاتي:

1.قياس قدرات الآخرين وذلك من اجل جعل مهامهم تتناسب مع قدراتهم بما يمكنهم من النجاح.

2.تقديم النموذج العملي حيث يتم من خلال النموذج توضيح كيفية تأدية المهام المنوطة بهذه المسؤوليات، و تقدم لهم مثالاً عملياً يساعدهم على سرعة ونجاح تمكين العاملين.

3.توقع النجاح وصناعة الأمل من خلال الإيمان الكامل بقدرات الآخرين الذي يزيد من توقعات النجاح لهم، كما أن الإفصاح عن التوقعات والمساعدة في الوصول إلى الأهداف، سوف يزيد من فعالية تمكين العاملين ويطور من مهاراتهم وقدراتهم.

4.تفويض السلطات مع المهام واستخدام التغذية العكسية اذا استطاع احد المعاونين للقائد القيام بمهامه فعلية أن يفوضه بالوظيفة مع السلطات اللازمة وذلك هو الطريق لإعداد القادة ,الاستقلالية حيث أن الهدف النهائي من التمكين يجب أن يكون الاستقلالية في القرار .

يشير العدوان(2008) الى أهمية التمكين الوظيفي المتمثلة بتحسين نوعية الخدمة وجودتها ,ضمان فعالية المؤسسة ,الإنفتاح المباشر والثقة بين العاملين من خلال الإستفادة من التوجيهات وآرائهم حول مستوى جودة الخدمة المقدمة ,زيادة فعالية الاتصالات وإيجاد العلاقة المتينة والمستدامة بين المؤسسة وباقي المؤسسات الاخرى, السرعة في إنجاز المهام والإجابة عن التساؤلات نتيجة غياب البيروقراطية ,تحسين دافعية والتزام العاملين فيما يتعلق بتنفيذ الأعمال, تحقيق المشاركة المجتمعية في تخطيط وتنفيذ أنشطة تطوير التمكين الوظيفي بشكل فعال، ودعم أنشطة التطوير والتحسين وكتابه التقرير السنوي للمؤسسة، والمشاركة في أنشطة التقويم الذاتي للمؤسسة باستمرار, واتخاذ القرارات المهمة .

وقد رصد (Gibson,2006)عدة أهداف للتمكين الوظيفي نذكر منها:

1) تزويد القادة الأكاديميين بالمعلومات والمهارات المتعلقة بمهامهم الوظيفية، والارتقاء بمستوى أدائهم، وإنجاز الأعمال في أقل وقت وبأقل جهد وأقل تكلفة متاحة.

2) تغيير السلوكيات والمفاهيم والاتجاهات والمهارات لإنجاز المهام الإداري بكفاءة وفاعلية، وتحسين مستوى الأداء الإداري والوظيفي للقائد.

3) تحسين جودة المخرجات التعليمية من خلال تطوير مستوى الأداء الإداري والتمكين الوظيفي للقائد الاكاديمي.

4) تطوير مهارات الأداء إدارياً لدى القائد الأكاديمي، ليكون لديهم القدرة على تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة التربوية بكل عدالة ونزاهة.

5) توافر العلاقات التنظيمية الجيدة بين العناصر البشرية داخل المؤسسات، والإشراف على تنفيذ المشروعات التعليمية الحالية والمستقبلية.

6) تحسين مستويات إنجاز القادة من خلال اكتشاف جوانب الضعف أو اكتساب المهارات أو المشاركة في الأنشطة، والعمل على تحسينها باستمرار من خلال عمليات التغذية المرتدة.

يرى الضمور (2008) أن أسس نجاح التمكين الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي كالتالي:

• وضوح هدف المؤسسة: حيث أن تحديد الأهداف وتوضيحها بمؤسسات التعليم العالي من أولويات العمل الجامعي بالنسبة للقائد، حتى يتمكن من إعداد خطته ورسم أسلوب التنفيذ واقتراح الحلول أو البدائل المناسبة.

• الأسلوب العلمي: وهذا يتضمن ضرورة جمع البيانات والمعلومات وإجراء البحوث والدراسات حول الموضوع المراد التخطيط وممارسه التمكين بالمهام الوظيفي له داخل مؤسسات التعليم العالي، ففي هذه ضمان لسلامة عملية التمكين الوظيفي.

• الخبرات السابقة: ويعني ذلك الاستفادة من خبرات الآخرين وتجاربهم السابقة في مشروعات مشابهة والاعتماد على نتائج تتمكين سابق ناجح داخل مؤسسات التعليم العالي.

• التعاون: وذلك عن طريق إتاحة الفرص لكل شخص داخل بيئة العمل لكي يسهم في نشاطاته حسب قدراته وإمكاناته، وكذلك في التقويم والمتابعة، وهذا الأساس يضمن تضافر الجهود والتعاون البناء في تحقيق الأهداف.

• التنبؤ: وهو ضرورة يمليها التغير السريع في العالم، وهذا التغير يدعو إلى التفكير في المستقبل في ضوء المؤشرات السائدة فيه حتى يستطيع القائد أن يرسم صورة ذهنية لمجتمع الغد.

• الاستمرار: التمكين عملية مستمرة، ولا يكاد الإنسان ينتهي من مهامه الوظيفية ويحقق أهدافها حتى يبدأ في خطة جديدة.

• التطور: حيث قد يلاحظ أثناء التنفيذ عجز بعض الوسائل المستخدمة أو ظهور وسائل أخرى أكثر ملائمة من المستخدم حالياً ويجب إعادة النظر للأخذ بالأفضل طالما كان ذلك يؤدي إلى نجاح عملية التمكين الوظيفي.

• إمكانية التنفيذ: لابد أن تراعي في وضع الخطط التربوية داخل مؤسسات التعليم العالي إمكانية التنفيذ بالنظر للواقع، وما يتوافر من إمكانات، لأن الخطط الطموحة في مجتمع محدود الإمكانيات لا يمكن أن تحقق له شيئًا، بل ربما كانت آثارها العكسية سيئة بالنسبة له ,وبالتالي سوء التخطيط يؤثر على مدى توافر التمكين الوظيفي.

يشير (Bogner,2006) أن أهم المعوقات للتمكين الوظيفي هي:

_ المعوقات الشخصية : وهذه تعود إلى الشخص نفسه سواء كان المرسل أو المستقبل وتحدث أثراً عكسياً بسبب الفروقات الفردية مما يجعل الأفراد يختلفون في أحكامهم على الأشياء وبالتالي فهمهم لعملية التمكين وأهم هذه المعوقات هي: تباين الإدراك حيث إن التباين بين الأفراد في إدراكهم للمواقف المختلفة يعود إلى اختلافاتهم الفردية والبيئية الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف المعاني التي يعطونها للأشياء، بالإضافة الى الاتجاهات السلبية حيث تتضمن اتجاهات المرسل السلبية تجاه نفسه أو تجاه الموضوع او تجاه المستقبل وتتمثل بآراء سلبية تجاهها.

_ المعوقات التنظيمية :

يوضح الهيكل التنظيمي للمنشأة العلاقات القائمة بين الوظائف المختلفة وانسياب السلطة والمسئولية. وخطوط الاتصال بين العاملين فيها تبين مراكز اتخاذ القرارات والتخصصات المتوفرة وطبيعة العمل وطرق تقسيمه، لذا فإن وجود هيكل تنظيمي ضعيف أو عدم وجوده بتاتاً يسبب عائقاً كبيراً في التمكين الوظيفي. وأهم هذه المعوقات :عدم وجود هيكل تنظيمي يؤدي إلى عدم وضوح الاختصاصات والسلطات والمسؤوليات ,عدم كفاءة الهيكل التنظيمي من حيث المستويات الإدارية التي تمر بها عملية الاتصالات يؤدي إلى الكثير من التشويه أو الترشيح للمعلومات وبالتالي عدم كفاءة التمكين الوظيفي, قصور سياسة نظام الاتصال وذلك لعدم وجود سياسة واضحة تعبر عن نوايا الإدارة, التداخل بين التنفيذ والاستشارة وهو سبب رئيسي في العداء الأزلي بينهما.

_ المعوقات البيئية :

تنجم هذه المعوقات عن المجتمع الذي يعيش فيه الفرد سواء داخل العمل أو خارجه وتتمثل هذه المعوقات: اللغة ومشكلة الألفاظ ومدلولاتها, إن اللغة ليست الكلمات نفسها وإنما هي مدلولات تلك الكلمات. فالمعاني هي من الممتلكات الخاصة بالفرد فهو يستخرجها في ضوء خبراته وعاداته وتقاليده المتواجدة في البيئة التي يعيش فيها, الموقع الجغرافي, أن المسافة بين مراكز اتخاذ القرارات ومراكز التنفيذ تؤدي إلى صعوبة الاتصال بينهما في الوقت المناسب.

وتستنتج الباحثة أن القيادات التربوية تتصل اتصالاً وثيقاً بكل ما في البيئة المحيطة ، ولا بد للقيادات من امتلاك القدرة على تقديم المعلومات واتخاذ القرارات بأشكالها المتعددة وممارستها بالشكل الصحيح في المؤسسات التربوية، وكذلك القدرة على توجيه الجهود وتفسير الأهداف وتحقيق الغايات المرجوة ، ولذلك يحتاج القادة إلى أدوات فعالة يستخدمونها في توجيه أعمال المؤسسات التي يديرونها، وأحد هذه الأدوات هو التمكين الوظيفي، فبعد أن يتم تحديد الأهداف وصياغة السياسات وتعيين الواجبات، فلا بد من نقل وتفسير الأهداف والسياسات وإصدار الأوامر وتوجيه الإرشادات إلى المرؤوسين في مواقعهم المختلفة ,فالتمكين يوفر للقادة التربويين في أثناء عملهم معلومات ومهارات وسلطات ممنوحة لديهم متنوعة وتفصيلية عن المشاكل التي تعترض تقدم العمل، وعن مدى الالتزام بالخطط والبرامج الموضوعة، ومن خلال حرص القائد التربوي على وجود نظام جيد للاتصال يقوم على أساس ديمقراطي، يستطيع أن يدرك جميع الأعمال التي تتم داخل المؤسسات التربوية، ويستطيع التدخل في الوقت المناسب لاتخاذ القرار المناسب لحل المشكلات وإزالة العقبات التي تعترض العمل التربوي, وبالتالي يتوفر لدى القائد تمكين وظيفي قائم على الكفاءة والانتاجية المتوازنة التي تخدم المصلحة العامة والمؤسسة التربوية, ولكي

تتحقق النتائج المرجوة من ممارسة التمكين الوظيفي للقادة الأكاديميين ينبغي وجود معايير محددة للأداء المستهدف يمكن تحقيقها وأن يتم وضع تلك المعايير بشكل واضح ومحدد لجميع القائمين على العمل داخل المؤسسات وأن تتصل ممارسة التمكين بالأهداف الموضوعة سلفًا وترتبط بها، وبهذا يكون قياس مدى التقدم أو التعثر في تحقيق تلك الأهداف وضرورة الالتزام بالمعايير كأداة مساعدة للقادة الاكاديميين كمراقبة للأداء، حيث تحدد المعايير مدى التقدم أو التأخر في تحقيق الأهداف التي يسعى القائد لتحقيقها.

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التمكين الوظيفي وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث :فقد هدفت دراسة هونغ(Hung, 2005) إلى معرفة أثر تمكين مدرسي المدارس الإبتدائية على الرضا الوظيفي في تايون وأثر المتغيرات الديموغرافية (العمر، المؤهل العلمي، حجم المدرسة)، وتكونت عينة الدراسة من (450) معلماً في المدارس الحكومية في تايون، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين التمكين الإداري والرضا الوظيفي، في حين اشارت الدراسة إلى أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية ما بين أبعاد الرضا الوظيفي والتمكين الإداري، وأشارت الدراسة إلى أنه لا يوجد اثر للمتغيرات الديموغرافية على التمكين الإداري.

وأجرى العتيبي (2007) دراسة هدفة إلى التعرف على النمط القيادي السائد في المؤسسات العامة، ومعرفة مدى ادراك المديرين لمفهوم التمكين الإداري، بالإضافة إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق التمكين الإداري من وجهة نظر القادة الإداريين، وتكونت عينة الدراسة من جميع المديرين العاملين، ونوابهم ومساعديهم، ومديري الدوائر، ومساعديهم، ورؤساء الاقسام والبالغ عددهم (491) مديراً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية والتمكين الإداري.

وأجرى الجميلي (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية وعلاقتها بمستويات التمكين من وجهة نظر موظفي مجلس الشورى، وتكونت عينة الدراسة من (173) موظفاً من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنه هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية الإدارية ومستويات التمكين، كما تمثلت اهم المعيقات التي تواجه التمكين بالمجلس في محدودية فاعلية نظم الحوافز المادية، ومحدودية تفويض المدراء لسلطاتهم، وعدم مساهمة بيئة العمل في حل المشكلات التي تواجه الموظفين، وعدم منح المدراء موظفيهم فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات.

وأجرى البشابشة (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التمكين الإداري في تعزيز الإبداع التنظيمي لدى العاملين في منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (385) فرداً من مجتمع الدراسة البالغ (1022) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أثراً مهماً وذا دلالة احصائية للتمكين الإداري على الإبداع التنظيمي، وضرورة تبني الأفراد المبدعين وتنمية ابداعاتهم، وتشجيع العاملين على تقبل التمكين.

وأجرت القاضي (2009) دراسة هدفت للتعرف على تقدير القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية لمستويات التمكين الإداري وأبعاده والتعرف على طبيعة العلاقة بين التدريب وأبعاد التمكين الإداري، وتكونت عينة الدراسة من (340) قائدا

أكاديميا موزعين على ستة جامعات في إقليم الشمال، وتوصلت الدراسة إلى أن تمكين افراد عينة الدراسة كانت متوسطة في جميع مجالات التمكين الإداري، وأشارت النتائج على وجود المركزية في العمل الإداري.

وأجرى المتروك (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر العدالة التنظيمية على التمكين الإداري من وجهة نظر موظفي الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية بدولة الكويت والتعرف على أثر المتغيرات الديموغرافية والوظيفية على إدراك الموظفين للعدالة التنظيمية والتمكين الإداري، وتكونت عينة الدراسة من (350) فرداً من مجتمع الدراسة المكون من (540) موظفاً، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق التمكين الإداري بدولة الكويت جاء بدرجة متوسطة لأبعاد التمكين الإداري ككل، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي).

وأجرى عريقات (2010) دراسة هدفت إلى بيان دور التمكين في إدارة الأزمات ألتي تتعرض لها المنظمة وبيان الفرق بين المنظمة التي تُطبق التمكين، والمنظمة التي لا تؤمن بالتمكين في إدارة كل منهما للأزمات، وتكونت عينة الدراسة من بنك الاسكان للتجارة والتمويل، والبنك التجاري الأردني، وشركة السنابل الدولية، وتوصلت الدراسة إلى أن تبني المنظمة لعملية تمكين العاملين لديها من خلال التدريب والتأهيل يؤدي إلى رفع مساهمة العاملين لتصبح فعالة وأساسية وأن العاملين يستطيعون تحمل نتائج القرارات وهم قادرون على التصرف وكأن المنظمة مملوكة لهم وعند حدوث الازمه فإنهم يقومون بتجهيز خطة طوارئ قبل حدوث الازمة.

واجرى سارفيدوف وشتازيودنس (Sarafidof & Chatziioanidis, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى مشاركة أعضاء الهيئة التعليمية في تمكينهم من اتخاذ القرارات المدرسية، وتأثيرها في الأداء الأكاديمي للطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (143) عضو هيئة تعليمية من مديريات التعليم في المدارس الأساسية اليونانية، وتوصلت الدراسة إلى أن المشاركة الفاعلة للمعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بالطلبة ترتبط بعلاقة ايجابية مع أدائم الوظيفي وبدرجة مرتفعة والذي انعكس ايجابياً على الأداء الأكاديمي للطلبة، ومنخفض فيما يتعلق بالجوانب الإدارية.

التعقيب على الدراسات السابقة

بحدود علم الباحثة لم تتوفر أي دراسة تناولت موضوع التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الاردنية بشكل مباشر، إلا أن معظم الدراسات التي استطاعت الباحثة الحصول عليها تتشابه نوعًا ما مع موضوع الدراسة ضمنيًا مثل دراسة القاضي(2009)، ودراسة عريقات(2010) ، ويلاحظ أن الدراسات السابقة تناولت ضمنيًا المتغير الرئيس للدراسة (التمكين الوظيفي)، إلا أن أهدافها وعينتها ومجتمعها والبلدان التي أجريت بها الدراسة يختلف واقعها ومجتمعها وعينتها عن بلد وموقع الدارسة الحالية بالإضافة إلى أهدافها مثل دراسة هونغ(Hung, 2005) ، ودراسة المتروك (2010)، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في تطوير أداة جمع المعلومات، والتعرف على نتائجها ومقارنتها بنتائج البحث الحالي واستخدم المعالجات الإحصائية المناسبة، وفي تدعيم بعض الآراء المتعلقة بالإطار النظري لذلك تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها قامت بدراسة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الاردنية من وجهة نظرهم ، للعام الدراسي(2021/2022).

مشكلة الدراسة

حرصت المؤسسات بصفة عامة والمؤسسات التعليمية والتربوية بصفة خاصة على تطوير أداء منسوبيها من خلال برامج الإصلاح الإداري، وبرامج التطوير التنظيمي، وبرامج العلاقات الإنسانية التي تركز جميعها على إيجاد ثقافة تمكينيه مرنة تشجع على الإبداع والابتكار من خلال الاعتماد على مبادئ العلاقات الإنسانية وتفعيل مبادئ الشورى والمشاركة، ، والفرصة للتجريب باعتبار التجربة مصدر من مصادر التعلم بهدف بناء ثقافة تنظيمية تتسم بالمرونة والمساندة وتسمح بإدخال قيم تساعد على تفعيل الأفكار الجديدة لتطوير الأداء(العدوان,2008).

من خلال ملاحظة الباحثة لواقع المؤسسات التعليمية تبين وجود عراقيل وتحديات كبيرة أمام الجامعات تتمثل بجمود القرارات وعدم توفر ميزانية كافية وقلة الوسائل التعليمية الحديثة ونبذ التطوير المقبول لإحداث التغيير في سير العمل، كما أجمعت العديد من الدراسات التي درست التمكين الوظيفي في الجامعات الاردنية، ومنها: دراسة القاضي(2009)،ودراسة عريقات(2010) على تباين توافر التمكين الوظيفي للقادة الاكاديميين في الجامعات. لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن توافر التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الاتي:

السؤال الأول: ما هي سبل تفعيل وتحسين درجة توافر التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم ؟

أهمية الدراسة

يتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من:

- رؤساء الجامعات حيث ستزودهم بتغذية راجعة عن توافر التمكين الوظيفي مما يساعدهم على تحسين مستوى التوافر ومدى تطبيقه في الجامعات.

- القادة الاكاديميين والتربويين حيث سيكون لديهم دراسات حديثة يمكن الاستفادة من نتائجها وتوصياتها بتحقيق التمكين الوظيفي من أجل تحقيق الاهداف المطلوبة.

- الباحثين التربويين حيث سيتوفر لديهم مرجعا قيما للقيام بدراسات مشابهة في نفس الموضوع يمكن الرجوع اليه وقت الحاجة بكل يسر وسهولة لإثراء دراساتهم.

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الآتي:

- التعرف إلى سبل تفعيل وتحسين درجة توافر التمكين الوظيفي في الجامعات الاردنية, وذلك للتأثير ايجابيا على رفع درجة توافره ,من أجل الارتقاء بمستوى التعليم في الجامعات الاردنية ، بالإضافة إلى الاهتمام العالمي بالتمكين الوظيفي.

مصطلحات الدراسة

تتحدد الدراسة في المصطلحات الآتية:

التمكين الوظيفي: " هو ووضع الأفكار في صياغة رسالة وهي وسيلة مناسبة بحيث يمكن أن يتفهمها الطرف الآخر، ويتصرف بالشكل المطلوب" (ماهر, 2006, 71).

- وتعرف درجة توافر التمكين الوظيفي اجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يسجلها المستجيبون على أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة لقياس سبل تفعيل وتحسين توافر التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم.

- حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على سبل تفعيل وتحسين توافر التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم.

- الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من القادة الأكاديميين في الجامعات الارنية في محافظة اربد وتشمل: جامعة اليرموك، العلوم والتكنولوجيا، اربد الاهلية، وجامعة جدارا, وجامعة البلقاء التطبيقية.

- الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في الجامعات الواقعة ضمن حدود محافظة اربد.

- الحد الزماني: تم اجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2021-2022م.

محددات الدراسة

تحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأدواتها (خصائص الصدق، والثبات).

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة :تم استخدام المنهج النوعي للكشف عن سبل تفعيل وتحسين درجة توافر التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين في الجامعات الاردنية الحكومية والخاصة وهم (عميد كلية، نائب عميد كلية، مساعد عميد كلية، ورئيس قسم) في محافظة اربد للعام الدراسي 2022/ 2021 والبالغ عددهم (435) قائد أكاديمي حسب إحصائيات التعليم العالي للعام الدراسي 2021م.

عينة الدراسة

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من (15) قائد أكاديمي في الجامعات الموجودة في محافظة إربد لإجراء مقابلات معهم للإجابة عن سؤال الدراسة.

أداة الدراسة : تم وضع اسئلة لإجراء مقابلات مع عينة من القادة الأكاديميين في الجامعات الاردنية في محافظة اربد والبالغ عددهم (15) قائد أكاديمي ، للكشف عن سبل تفعيل وتحسين درجة توافر التمكين الوظيفي في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الاتية:

- سبل تفعيل وتحسين درجة توافر التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية.
- الاساليب والمعالجات الاحصائية
- للإجابة عن سؤال الدراسة تم إجراء مجموعة من المقابلات مع القادة الأكاديميين ومن ثم تحليل مضمون هذه المقابلات واستخراج التكرارات والنسب المئوية .

نتائج الدراسة ومناقشتها

- للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على: "ما سبل تفعيل وتحسين درجة توافر التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل مضمون المقابلات التي تم اجراؤها مع (15) قائد أكاديمي من جامعات محافظة اربد، تم اختيارهم بصورة قصدية بواقع ثلاثة من كل جامعة لضمان تمثيل جميع الجامعات. وقد تم اعتماد مضمون الفقرة كوحدة للتحليل وبعد ترميز الاجابات وتجميعها، خرجت الباحثة بمقترحات سبل التفعيل والتحسين لدرجة توافر التمكين الوظيفي على النحو الاتي:

1. **المقترح الاول:** تفعيل التمكين الوظيفي كرابط بين الإدارة الجامعية مع الإدارة التعليمية، وكذلك تحسين العلاقات والمهارات بين القادة الأكاديميين والطلبة: وقد جاء هذا المقترح على لسان (14) قائد من افراد عينة المقابلة أي بنسبة (93%) من أفراد العينة. وتعزو الباحثة مجيء هذا المقترح بالمرتبة الاولى إلى شعور القادة الأكاديميين بضعف في مهارات التمكين الوظيفي ,وغياب الاستمرار بتواصل الرؤى او التصورات حول اهداف وتوجهات الجامعة وعوائدها المتوقعة, وقلة الدافعية والتشجيع على العمل بسبب تركيز اتخاذ القرارات في يد السلطات العليا.

2. **المقترح الثاني:** تعريف القادة الأكاديميين في الجامعة على القوانين والانظمة وتدريبهم على تطبيقها: وقد جاء هذا المقترح بشكل أو بأخر على لسان (13) من أفراد عينة المقابلة أي بنسبة (87%) من أفراد العينة. حيث يرى هؤلاء بأن كثير من جوانب

عدم تطبيق التمكين الوظيفي وتوافره والالتزام به يعود الى عدم المعرفة بالقوانين واحيانًا سوء تفسيرها، أو التباين في تفسيرها من موظف او عامل لآخر. وقد يعزى هذا المقترح إلى أن كثير من حالات مخالفة التعليمات أو عدم تطبيقها يعود الى جهل العاملين بهذه التعليمات أو عدم فهمها بصورتها الصحيحة, ورفض التعليمات ايضا وعدم تقبلها بصورتها الواقعية لاعتقاد الموظف بان هذه التعليمات تتعارض مع احتياجاته وقدراته , وفي بعض الاحيان قد يشعر بانها تعليمات صارمة وظالمة ,وأنها تأخذ اتجاها لصالح اصحاب السلطة والنفوذ باستغلال المواقع والمناصب واحتكار اتخاذ القرارات .

3.**المقترح الثالث:** تقديم المعلومات في شكل يتفق مع رغبات الأفراد ومعرفة احتياجاتهم ورغباتهم: وقد جاء هذا المقترح بالمرتبة الثالثة ، حيث أشار له (11) ممن تمت مقابلتهم أي بنسبة (73%)، وقد يعزى مجيء هذا المقترح إلى البطء وعدم الاهتمام في بناء مهارات العمل والإتصال والتمكين لدى الأفراد العاملين , وشوع مناخ العمل غير الهادف والقابل للتأويل, وضعف في إيجاد أدوات حل المشكلات، وعدم تشكيل فرق عمل مؤهلة وبقيادة فعالة تحقق الغاية المطلوبة ,وغياب الشفافية ,وعدم الالتزام بقائمة اللوائح والتعليمات المندرجة من التعليم العالي.

4.المقترح الرابع: ضرورة تفعيل الوسائل الحديثة في التمكين الوظيفي والإستفادة منها: وجاء هذا المقترح لتعزيز وتحسين الالتزام باستخدام الوسائل الحديثة على لسان (10) من أفراد عينة المقابلة أي بنسبة (67%) من أفراد العينة، وقد يُعزى هذا المقترح إلى عدم الرغبة في التغيير، وخوف العاملين من تحمل المسؤولية والمحافظة على الوضع الراهن والروتين العملي , كما أن الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تُشجع على المبادأة والإبتكار، وضُعف نظام التحفيز ,والسرية في تبادل المعلومات واستخدام التحيز ، وضُعف التدريب والتطوير الذاتي.

5. المقترح الخامس: تفعيل ممارسة الإدارة الذاتية من خلال فريق العمل ذاتية الإدارة بصنع واتخاذ القرارات , وجاء هذا المقترح من (8) من أفراد عينة المقابلة اي بنسبة (53%) من مجموع عينة المقابلة,. وقد يُعزى هذا المقترح الى عدم شعور القادة بأهمية الانضباط الذاتي حيث لا يمكن اجبار العاملين على الالتزام بالإنضباط الذاتي لأنه يتصل بعملهم في العلاقات الإنسانية ,كالإنصاف والصدق وغيرها من الممارسات الفردية لدى كل عامل, لذا فان القيادات كلما طبقت الانضباط الذاتي كلما اثرت ايجابيا على المحيطين وساهمت بدرجة كبيرة للوصول الى اعلى قمة الهرم في التطور والرقي والازدهار وترسيخ قيم الديمقراطية.

6.**المقترح السادس :** تعزيز الشعور الإيجابي لدى العاملين لزيادة الإحساس بالتوازن الشخصي والمهني. وجاء هذا المقترح من(7) من أفراد عينة المقابلة أي ما نسبته (47%) من أفراد هذه العينة. وقد يعزى مجيء هذا المقترح إلى أن الجامعات تفضل اسلوب القيادة الإدارية التقليدية، مما يؤدي إلى عدم الثقة الإدارية، والمركزية الشديدة في سُلطة اتخاذ القرارات, وخوف أصحاب السلطة على مراكزهم ومناصبهم الوظيفية , وبالتالي تشكيل الإتجاهات السلبية والعكسية تجاه الذات والعمل.

7.**المقترح السابع :** تفعيل التغذية الراجعة والتي تتطلب القيام بتقييم تجربة التمكين ونقل جوانب القصور إلى العاملين، والثناء على نجاحهم.وقد جاء هذا المقترح من (6) من أفراد عينة المقابلة أي ما نسبته (40%) ، حيث أفاد هؤلاء بأنهم يلاحظون عدم الرجوع إلى اليهم في كثير من القرارات، وقد يُعزى هذا المقترح الى عدم الاطلاع على كل ما هو جديد من قرارات، وتجاهل

الأخذ برأيهم للوقوف على أماكن القوة وتعزيزها وجوانب القصور وتقويمها، واتخاذ قرارات غير مسؤولة وغير واقعية وشيوع الفوضى والفساد والترهل الاداري.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل القاضي (2009)، ودراسة عريقات(2010) والتي جاءت بدراسة واقع التمكين الوظيفي بأبعاده المختلفة.

وتستخلص الباحثة بأن أهمية التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية يؤدي دورا هاما وحيويا وفعالا حيث يساعد العاملين على فهم أهداف وواجبات وسياسات المؤسسات التعليمية والتعاون فيما بينهم وإعلامهم بما يحدث في داخل المؤسسة, عملية قيادية وايجابية تساعد على اتخاذ القرار السليم الذي يتوقف على كمية المعلومات والبيانات وتدفقها وسلامتها ومدى ممارسة اتخاذ القرارات السليمة مما يسهم في تحقيق نجاح المؤسسة ونموها وتطورها ,إعلام الإدارة التعليمية بما تم أو بما يتم والمشكلات التي ظهرت في تنفيذ الخطط التعليمية مع الاقتراحات بحلول تلك المشكلات ,ترتبط الكفاءة الإنتاجية للعمل الفردي إلى حد كبير بمدى قابلية عملية التمكين داخل المؤسسة التربوية ,تكوين علاقات إنسانية سليمة بين الرؤساء والمرؤوسين وبين المرؤوسين بعضهم البعض, واطلاع الرئيس على نشاط مرؤوسيه ، كما يستطيع التعرف أيضا على مدى تقبلهم لآرائه وأفكاره داخل المؤسسة, ويتبين أنه من الضروري قياس توافر التمكين الوظيفي بهدف اكتشاف نقاط الخلل والضعف، وكذلك التعرف على مكامن القوة التي تساعد القادة على النجاح، واعتمادًا على ذلك فإن أهمية فاعلية التمكين تتضح في تحقيقها لأهداف المؤسسات وغايات التعليم العالي، فضلاً عن السعي لتحسين العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أعلى مردود تعليمي عن طريق توظيف الإمكانات المادية والبشرية المتاحة في المؤسسات الأمر الذي ينعكس بشكل كبير على تحسين مخرجات التعليم المتمثلة في الطلبة الذي يلتحقون بالتعليم الجامعي مما يدعم ذلك توسع مداركهم وفهمهم لطبيعة المرحلة التي سوف ينتقلون إليها، لذا فإن قياس التمكين الوظيفي يكون فعالاً بشكل كبير بالنسبة لمتخذي القرار وخاصة إذا ما كانت هناك عقبات أو تحديات من شأنها على تؤثر على الأداء الكلي للقادة، حيث إن القياس بمثابة تقييم يساعد على التوجه الصحيح وتقويم الاعوجاج والانحراف الإداري والوظيفي لتحقيق المصلحة العليا للعملية التعليمية المنتظرة من مؤسسات التعليم العالي.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1- الاخذ بمقترحات أفراد عينة المقابلات لتحسين وتفعيل التمكين الوظيفي وتعزيزه لدى جميع العاملين في الجامعات.

2- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالتمكين الوظيفي في الجامعات الأردنية وربطها بمتغيرات أخرى.

قائمة المصادروالمراجع

- المصادروالمراجع العربية

- لعدوان، شاكر أحمد، والخوالدة، رياض عبدالله (2008). استراتيجية تمكين العاملين وإسهامها في الأداء المؤسسي: حاله دراسية في وزارة الصناعة والتجارة الأردنية. مجلة الإداري، 115(30): 13 – 53.
- البشابشه، سامر عبدالمجيد (2008). "أثر التمكين الإداري في تعزيز الإبداع التنظيمي لدى العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، 15(2): 213 – 257.
- الجميلي، مطر بن عبد المحسن (2008). "الانماط القيادية وعلاقتها بمستويات التمكين من وجهة نظر موظفي مجلس الشورى". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، السعودية.
- الحراحشة، محمد، والهيتي، صلاح الدين (2006). "أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السلوك الإبداعي كما يراة العاملون في شركة الاتصالات الأردنية: دراسة ميدانية". مجلة العلوم الإدارية ،الجامعة الاردنية، 33(2): 240-258.
- الدجاني ،ياسمين. (2020). درجة ممارسة الإبداع الإداري في ضوء الإتجاهات الإدارية المعاصرة لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية،4.(14).1-29.
- الزبارقة ,حاتم ,أبو عاشور ,خليفة(2022) .درجة ممارسة الابداع الاداري لدى مديري المدارس في منطقة بئر السبع من وجهة نظر المعلمين ,رسالة دكتوراه غير منشورة ,إربد ,الأردن.
- الزهراني، سلوى، والشريف، الشريف. (2020). ممارسة قائدات مدارس محافظة قلوة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات من وجهة نظرهن "(قلوة).مجلة التربية(كلية الأزهر)،29(,185ج2)،673-723.
- الضمور، صفاء يوسف ابراهيم (2008). "العوامل المؤثرة على التمكين الإداري: دراسة حالة، مراكز الوزارات الاردنية". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
- العتيبي، هلا جهاد (2007). "العلاقة بين الأنماط القيادية والتمكين الإداري: دراسة اتجاهات المديرين في المؤسسات العامة الأردنية". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.
- القاضي، نجاح سعود (2009). "التمكين الإداري لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الرسمية الاردنية في إقليم الشمال وعلاقته بالتدريب الإداري من وجهة نظرهم". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد ،الاردن.
- الماضي، ثائرة عدنان حسن (2009). "اثر التمكين الإداري على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مستشفى الجامعة الاردنية: دراسة حالة". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
- المتروك، شروق عبد المحسن (2010)."أثر العدالة التنظيمية على التمكين الإداري من وجهة نظر موظفي الامانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية بدولة الكويت"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن
- حمود، خضير وروان الشيخ .(2010م) .إدارة الجودة في المنظمات المتميزة"، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- رصاص، نهاد علي. (2020). أساليب القيادة الإدارية لربات الأسر وعلاقتها بالحد من أنماط التنمر كما يدركها الأبناء، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. ع(18)، 59-99.
- عريقات، احمد يوسف (2010) دور التمكين في إدارة الازمات في منظمات الأعمال. المؤتمر العلمي الدولي السابع، جامعه الزرقاء الخاصة. تحت عنوان تداعيات الازمة الاقتصادية العالمية على منظمات الاعمال، الزرقاء، الاردن.
- ماهر، احمد (2006م) كيف ترفع مهارتك الادارية في الاتصال، القاهرة: الدار الجامعية.

- المصادروالمراجع الاجنبية

- Bogner, W. C. & Bansal, (2007). "Knowledge Management as the Basis of Sustained High Performance", Journal of Management Studies, 44 (1):165-188.
- Edeg, K. (2005). Knowledge Mangement as a Tool for District – Level Instructional Renewal, thesis (Ph.D) University of Toronto (Canada).
- Gibson, L., Ivancevich; M., Donnelly, H., & Konopaske, R. (2006). Organization Behavior, Structure Process (12th ed.), New York: McGraw Hill.
- Greasley, K. (2005). Employee perception of empowerment. Employee Relation 27(4): 354-368.
- Hung, C. (2005). A correlational study between junior high school teacher empowerment and job satisfaction in Kaohsiung area of Taiwan (Unpublished doctoral dissertation).University of the Incarnate Word.
- Ralph, L. (2008). An Investigation of Knowledge Management Solution, A dissertation, Southeasten. University.
- Sarafidof, J. & Chatziioanidis, G.(2013). Teachers participation in decisia – making and its impact on school and teachers. International Jornal of Educationl Mangement, 27 (2) : 170 – 183 .
- Zaim, Halil, (2008). Knowledge Mangement Implementation in Izgaz. Jounal of Economic and Social Research, 8 (2): 1-25.

COMPETENCIES AND SKILLS IN HIGHER EDUCATION IN ACCOUNTING IN LEBANON

Amar Sayed Ahmad[1]
Lebanese University, Lebanon
amar_s_a@hotmail.com

Yehia Zalzali[2]
Islamic University of Lebanon, Lebanon
yehiazalzali@gmail.com

Received	Accepted	Published
29/05/2022	02/06/2022	04/06/2022

DOI : 10.17613/k2km-0x09

Abstract

The purpose of this study is to show the competencies and skills developed for the undergraduates and postgraduates' degrees in accounting education in the Lebanese universities. It emphasizes the role of the universities that is essential in developing the economic reforms. It seeks to address the job offers needed in the accounting departments for major employers in the public sector. The study focuses on the accounting education in the context of IPSAS adoption. The research adopted the qualitative methodology by using interviews with the Lebanese higher education senior officials in universities.

Keywords: accounting education, IPSAS, public sector

[1] Dr. Head of Finance and Financial Institutions Department – Lebanese University
[2] Dr. Head of Accounting department – Islamic University of Lebanon

1. INTRODUCTION

Good and proper accounting education contributes to the development of accounting system in countries. There is a very important relationship between the accounting education and the type of accounting systems locally and internationally (Booth, Luckett & Mladenovic, 1999). This study aids as a good guide towards understanding accounting education in the context of IPSAS in the public and private higher education in the universities in Lebanon.

Lebanon is considered as one of the developing countries in MENA. In fact, accounting profession in Lebanon has developed in many areas, however, accounting education has not followed the pace. Hence, there is a widening gap between accounting education and accounting practice in the light of the international accounting work (Siegel et al, 2010). It is very clear that we are troubled with limited accounting education that doesn't meet the international environment (Parker, 2001). As a result, fresh graduated are not empowered with the skills and competencies required for the accounting job market. Studies show that many accountings educations schools lack to provide the graduates with the required issues starting from skill development, curriculum, pedagogy, course content, technology, etc. (Albrecht & Sack, 2000).

In this study, there is an investigation for the gap between accounting education and accounting practice in the context of IPSAS in Lebanon as a case study for a developing country that is integrated with the international market. This paper also investigates the job offers in the public sectors. In fact, the Lebanese Association of Certified Public Accountants (LACPA) is a member of the International Federation of Accountants (IFAC) so the Lebanese accounting profession is also interwoven with international bodies since. This issue set Lebanon in the center of the global market the thing that helps investigate the accounting education and profession in the context of IPSAS. Thus, the questions below are asked.

1. Where does Lebanon stand in bridging the gap between the accounting higher education and accounting profession in the light of the international accounting standards?
2. Could this gap be narrowed to meet the Lebanese Labor market locally and globally?
3. Do the job role requirements of accounting meet the international standards?

This paper aims to show data from international academic literature and local interviews in order to highlight the skills and competencies in the accounting higher education in the private and public universities in Lebanon examining the international context, as well focusing on the job offers demands in the Lebanese market.

The study is organized as follows a literature review on the higher education in the context of IPSAS learning and job offers in the public sector. Then there is a description of the research method and analysis. The last part of the study is the conclusion part.

2. LITERATURE REVIEW

According to a study made by Albu and Albu (2009) in Romania, the accountant's profession has changed over time within organizations, and this development is presented in different countries in literature. Scapens et al. (2003) documented the change in many domains from bookkeeping, organizational policeman or financial historian towards a business partner, having responsibilities in strategic decision making. In this study, there was an investigation on the evolution of the accounting profession (Tiron Tudor et al., 2007). The researcher highlighted the impact of various economic and social phenomenon upon the accounting education and profession in addition to the limited analysis of competencies and training (Albu, et al., 2011).

Albu el al. (2011) and Albu and Albu (2009) investigated the impact of these changes on the accounting profession specially in the light of the International Accounting Standards, International Financial Reporting Standards (IAS/ IFRS) and Enterprise Resource Planning (ERP) systems, as models relating to international organizations. In addition, Albu and Albu (2009) analyzed through conduction interviews the changes of the roles and competencies skillful accountants in business. This thing drives us to the gap between the accounting higher education skills and competencies and the job market required competencies in the context of the International Accounting Standards.

According to a study by Albu and Albu (2009), in order to get a general understanding of the accounting case in any country's context, we need to analyze job offers announcements per Bollecker (2000) and Jarvenpaa (2007). Thus, there is a need to gain a good understanding of the job offers ads in the formal center for job application: The Civil Service Board (CSB). Data were collected by monitoring job advertisements on the most popular and representative job advertisements in national websites such as The Civil Service Board (CSB) There was a selection of advertisements that detailed the mains skills, competences, and knowledge for major employees. The advertisements must make either direct or indirect reference to the required competencies.

Another study cited by (Tiron Tudor & Rodica Blidisel 2007) analyzed the important role of the human resource centers. Thus, the initial role depends on the accounting departments of public higher education institutions that should develop the skills and competencies required for the job market locally and internationally.

3. METHODOLOGY

The purpose of this research methodology is to collect information that will help in answering the interview questions. The quantitative data was collected through an interview. The paper was made by interviewing three accounting professionals in three universities in Lebanon. Notes were taken during the interviews.

This is a case study attempting to describe and explain the competencies and skills in higher education in accounting in Lebanon. The interviews were decided in advance and some of the topics occurred during the discussions. The duration of the interview varied from a minimum of 40 minutes to a maximum of 60 minutes and took place at the workplace of the interviewees. Notes were taken while conducting the interviews. It was led in order to identify the main themes and observations that were discussed by the author and to eliminate possible misunderstandings. After that, analysis of the content was made. The was no use of qualitative data analysis software and the number of interviews was not voluminous.

4. RESULTS

Data analysis

The table below shows the job offer advertisements for the Civil Service Board in Lebanon. It gives details to a government entry position in accounting in the public sector in Lebanon. It displays the entrance exam needed requirements for some jobs in the public sector.

Table: Job offers and descriptions in the public sector

Job offers	Certificate	Major	Required Subject
Accountant- Tax Auditor -The Head of the Financial Management	Graduate – BBA program	Accounting Finance Audit	General Accounting Cost Accounting Financial Analysis Review and Audit Accounting
The head of the financial management and fund	Graduate – BBA program	Accounting Finance	General accounting Financial Analysis

The Head of the Financial Management	Graduate – BBA program	Accounting Financial sciences Finance Audit	General Accounting Financial Mathematics
Accountant- The Head of the Financial Management	Graduate – BBA program	Accounting Finance Audit	General Accounting Cost Accounting International Accounting Standards Financial Analysis Review and Audit Accounting
Accountant in a Housing Public Organization	Graduate – BBA program	Accounting Audit	Cost Accounting
The Chief of Managerial Accounting	graduate – BBA program	Business administration Accounting Financial sciences	General Accounting Financial Mathematics
Chief Cashier	Graduate – BBA program	Accounting Audit	General Accounting Financial Mathematics
Accountant in all Organizations	Graduate – BBA program	Accounting	Cost Accounting Technical Accounting Financial Mathematics
The Chief of Accounting - Ministry of Energy and Water	Graduate – BBA program	Business administration Accounting	General Accounting Cost Accounting International Accounting

		Financial sciences	Standards Financial Analysis
The chief of the Financial Management- Litani River Authority	Graduate – BBA program	Accounting Finance	General Accounting Cost Accounting International Accounting Standards Financial Analysis

Interview results

In this section, we describe the results of the study. It consists of a theoretical investigation of curriculum and its incorporation of IPSAS. It also highlights the qualitative analysis of the gap through interviews with university seniors in private and public higher education accounting departments. The third point consists of a quantitative study of the gap through the analysis of the job offer requirements in the public sector.

The findings of this paper explain the gap between the accounting education and global market.

To start with, there is a big similarity among the university mission concerning the accounting graduates in the Bachelor degree. It aims at educating students the broad concepts and principles governing accounting, taxation and auditing. The program is designed to provide students with both theoretical and practical accounting knowledge as well as strong analytical skills to prepare them for undertaking different positions in the dynamic world of accounting.

The majority of the interviewees have agreed on the importance of incorporating IPSAS and IFRS in the education curriculum in the public and private higher education. Modifying and developing the curriculum happens between 3 -5 years. According to some of them, they review the curriculum every year but without updating the content. Through the interviews with the private universities, we found out that they prepare their graduates for the CPA and CMA in the international context. They also agreed on helping the graduates to possess and develop the skills of leadership in addition to updating them with everything new in the international universities. What was distinguished in the Lebanese Public University is that they don't modify the curriculum unless they take the counseling and guidance of LACPA and the need of the job market.

All universities incorporate IFRS in their bachelor and Master degrees. However, the only university that incorporate IPSAS is the Lebanese Public University in the Master

degree and it is presented briefly in the last year of graduation. It is introduced with not enough competencies about this topic. The study implies that accounting programs and curriculum want to consider incorporation international accounting standard.

In analyzing the job offers in the public sector, it seems that they don't require the skills and competencies needed for the international accounting standards. So, the major employers and employees lack these skills in addition to information. According to the Lebanese University, the graduates are skillfully prepared for the local and for MENA work market. Hence, the don't possess the international competencies. However, the private universities, prepare the graduates in a different way. They are able to work in the international context. It was also concluded that the Private higher education work more on the needs of the private sector.

5. CONCLUSION

Briefly, our results indicate that the accounting education do not meet the international accounting standards with respect to required job competencies. We conclude that Lebanon needs to update too adjust the accounting program curricula. It is needed to be reviewed to ensure that the students are provided with the necessary skills for career advancement in today's international accounting environment. Thus, the Lebanese accounting job market is in extreme need of updating the accounting curricula because fresh accounting graduates do not possess the required skills and competencies in the context of IPSAS.

A worth mentioned point is that the accounting students are equipped with a diversified set of skills related to communication skills, presentation, self- confidence, and decision making. In addition to a general business knowledge by training them for different topics such as marketing, management, finance etc. They give them a well deep training on accounting topics by obliging each accounting student to take 5 concentrating courses.

Hence, in this paper, we set out to characterize the gap between accounting education and practice in Lebanon and generate insights to bridge it.

6. RECOMMENDATIONS

As such, the researcher has the following recommendations:

- Spreading awareness on the importance of teaching IPSAS at all levels in undergraduates and postgraduates' degrees.

- Accounting graduates must be enabled to speak a unified international accounting language.
- Multiply awareness on the importance of the permanent updating of curriculum of higher education according to the international universities.
- Trainings for implementing IPSAS for employees working in accounting in the public sector.
- Working on the development of the curriculum in the universities concerning the part covering IPSAS.
- Coordination between the demand of the international market and the education curriculum in the universities in Lebanon.

REFERENCES

- Albrecht, W. S., & Sack, R. J. (2000). Accounting education: Charting the course through a perilous future (Vol. 16). Sarasota, FL: American Accounting Association.

- Albu, N., Albu, C. N., Gĭrbină, M. M., & Sandu, M. I. (2011). The implications of corporate social responsibility on the accounting profession: The case of Romania. Amfiteatru Economic, 13(29).

- Albu, C. N., & Albu, N. (2009). How Does Organizational Change Affect the Accountants’ Role? An Institutional Approach on Two Romanian Settings. Romania, 19, 20.

- Booth, P., Luckett, P., & Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. Accounting Education, 8, 277-300. DOI: 10.1080/096392899330801

- Bollecker, M. (2000) Contrôleur de gestion: une profession à dimension relationnelle?, 21e Congrès de l’Association Française de Comptabilité, Angers, France

- Civil Service Board. (n.d.) Examination Results. Retrieved September 9, 2015 from http://www.csb.gov.lb/Examination/ResultsT2.aspx?res=700.
- Curriculum and course description, Lebanese University. Faculty of Economics & Business, Administration – Version 2010 (Arabic reference).

- Curriculum and course description, American University of Beirut. Sleiman S. Olayan, School of Business, Financial Accounting, IFRS, Williams, Haka, Bettner, Carcello, Lam, & Lau, 2nd edition, McGraw-Hill, https://aub.edu.lb>obs, https://aubcoursetrader.com.assits>syllabus>acct210

- Curriculum and course description, Notre Dame University - Louaize, Faculty of Business administration – Accounting, https://www.ndu.edu.lb/academics/faculty-of-business-administration-economics, https://www.ndu.edu.lb/academics

- Järvenpää, Marko. (2007). Making Business Partners: A Case Study on how Management Accounting Culture was Changed. European Accounting Review. 16. 99-142. 10.1080/09638180701265903.

- Parker, Lee D. (2010). Introducing the Commercialised University Environment: Preliminary Reflections on the trajectory of change accounting education at a crossroad in 2010. The Institute of Chartered of Accountants in Australia, p. 16.

- Robert W. Scapens & Mostafa Jazayeri (2003) ERP systems and management accounting change: opportunities or impacts? A research note, European Accounting Review, 12:1, 201-233, DOI: 10.1080/0963818031000087907

- Siegel, Gary; Sorensen, James E; Klammer, Thomas; Richtermeyer, Sandra B.Management Accounting Quarterly; Montvale Vol. 11, Iss. 3, (Spring 2010): 41-52

- Tudor, A., & Blidisel, R. (2007). Accrual accounting experience in the Romanian public higher education sector. Studia Universitatis Babeş-Bolyai Oeconomica, 1, 36-51.

- Tudor, A. T. & Mutiu, A. I. (2007). Toward a global accounting education in Europe. International Journal of Business Research, 7(1).

Religious Radicalization as a Communication Problem

EL BIRCH Issam
Ibn Tofail University, Kenitra, Morocco
elbirchissam@yahoo.fr
: 0000-0001-5347-1672

Received	Accepted	Published
29/05/2022	02/06/2022	04/06/2022

DOI : 10.17613/ebv6-3m25

Abstract

An integral part of terrorist groups' recruitment strategies is dependent on the communicative isolation of individuals who are potentially fit to be terrorists. Terrorists-to-be receive training on how to proceed in society without revealing their terrorist intentions. This partially accounts for the feelings of shock, disbelief, and surprise with which the parents, relatives, and acquaintances of terrorists often react to the news that the people they think they know have conducted atrocious terrorist acts against innocent victims. Accordingly, the success of terrorist plans largely counts on uncommunicating the terrorist idea to the surrounding environment. Taking targeted individuals to this recruitment stage requires time, indoctrination, and expertise from terrorist recruiters. This proves why terrorist groups prefer to address young people and emerging adults who show signs of communication lack with their own families. This study attempts to verify the applicability of these findings to the Moroccan context. In this respect, a survey was administered to 400 respondents in two different social environments measuring Moroccan youths' predisposition to be drawn by extremist narratives. The results demonstrate that Moroccan parents involuntarily create communicative and emotional gaps in children making them the most desirable profiles for terrorist groups.

Keywords: Communication; Family; Radicalization; Terrorism.

Introduction

9/11 terrorist acts caused so intense reactions in the United States and around the world that the condemning perspectives silenced, for a long while, attempts to understand the 'what', 'why', and 'how' aspects of terrorism (Schmid, 2013). Emotions of anger made people less receptive of accounts explaining why these individuals conducted those crimes against innocent people. Politicians adopted this view and produced discourses representing terrorism as a danger emanating from the outside of the West, particularly from Muslim countries. This attitude was supported by the foreign nationalities of the perpetrators of 9/11 incidents. Therefore, social scientists who tried to examine terrorism as any other social issue examining its factors and precipitants found it difficult to bring their studies to the center of attention (Schmid, 2013). Madrid bombings in 2004 and London 2005 that were carried out by home-grown terrorists formed the turning point in the western perception of terrorism: the discourse changed from considering terrorism as a danger coming from the outside to a danger being produce in and by the inside. This was particularly the case because the young people who conducted the two bombings were born and grew up in the West. Thus, many researchers were encouraged to find out why these individuals turned into terrorists, which resulted in setting up many governmental anti-radicalization programs charged with preventing and countering religious extremism in young people.

Morocco, the focus of this study, experienced relatively similar transitions in the way terrorism was and is locally approached: while Asni hotel terrorist act in 1994 in Marrakesh was regarded as a mere security problem as it was perpetrated by foreigners, 2003 terrorist bombings in Casablanca that were carried out by Moroccan young people pushed the state and society to view terrorism both as a social problem and a security concern of high danger. Unfortunately, the two handling perspectives have not been given the same level of importance: while the Moroccan counter terrorism security policies are exceptionally successful, academic works about the problem are scarce and do not seem to produce original accounts of how religious extremism and terrorism unfolds as a process. Despite the fact that media-based debates about religious extremism and terrorism are abundant, three main observations can be made and are behind the interest in studying this topic: first, most discussions are affected by a condemning view, which affects objectivity and break the rule in social sciences that 'hot issues are to be treated with cool tools'. Limiting discussions to criminalising terrorists may hinder in-depth investigation of the problem. Second, the concepts of 'extremism', 'terrorism', and 'radicalisation' are used interchangeably whereas the first two are often results of the third. Third, the majority of accounts discuss the factors being conducive to religious extremism and terrorism, but do not attempt to explain how the terrorist idea is formulated in the terrorist mind. Hence, the central piece concern of this paper is to examine the role of parents in making children vulnerable to extremist narratives.

1- The definition obstacle

Attempts to define and delineate 'radicalisation', both as a concept and as a behavior, is an issue of disagreement among experts due to the great variety of definitions provided so far. Radicalisation experts contend that the term is poorly defined (e.g., Neumann 2012, Schmid 2013, Pisoui & Ahmed 2016, etc.). While it is true that available definitions do expand the scope of examination which, in turn, helps explore different angles and fine nuances of the phenomenon, pressure and demand of the "one definition" usually come from practitioners. In particular, policy-makers, law-enforcement agents, prison supervisors, educators, and parents request a check-list-like description of who is and who is not religiously radical (Pisoui & Ahmed, 2016). These actors argue that conceptual clarity (or the single meaning) would better position them to understand how radicalisation manifests in tangible behavioural forms. As such, policy-makers can tailor laws targeting the right individuals suspected of being religious radicals. Relatedly, police officers need clear-cut teachings about the signs of radicalisation to target the right individuals at the right time and place. Likewise, teachers are to be trained on how to detect the early signs of radicalisation to report cases of radical students in their classrooms. Parents also want to be familiar with the early indicators of radicalisation in their children. Otherwise, lack of practical precision may be detrimental and prejudicial to innocent individuals, groups, ethnicities, religions, and liberties. In view of that, academic research about radicalisation is fluctuating between the will to provide in-depth accounts of the phenomenon, and the necessity to respond to the needs of the various practitioners on the field.

Politically-motivated definitions of 'radicalisation' further nurture the ambiguity of the concept. Most of these often lack scientific objectivity and precision, and are not evidence-based definitions. Instead of enriching the radicalisation debate, politicians have turned it into a weapon against certain ethnicities and religions. Similarly, many researchers, who are usually affiliated to governments and Intelligence Agencies, take the easiest and the most available claim of associating radicalisation with embracing the "radical beliefs of Islam". This mono-causal simplistic view often has perilous societal ramifications on Muslims worldwide, especially in the West. Many shallow aspects such as Islam-inspired clothing, beard growing, or hijab have been deemed as serious indicators that the person is on their path to be a terrorist. In this case, Muslims have been "imprisoned" in a continuous need to prove their innocence (Sedgwick, 2010). In the West, this is thought to have caused psychological problems for Muslim youths who do not accept to be questioned and doubted on the basis of their religion. Rather, they want to be judged on the values of citizenship. As a result, many home-grown terrorists may partially be the product of the cliché definitions of radicalisation.

The meaning given to radicalisation is often dependent on history and environment (Moghaddam, 2005).The two conditions seem to determine the relatively changing

attitudes towards radicalisation. That is, the religious manifestations held to be forms of radicalisation in the West may be fully normal in Muslim societies. In this respect, Schmid (2013) posits that radicalisation mean different things to different people. By the same token, as time and perspective change, the collective representation of certain phenomena may change as well. For instance, women's European clothing style may have been considered as normal in the Morocco of the 1960s and 1970s, whereas at the present time may be subject to severe "religious" censure and social repudiation. In this case, Should we consider this to be a collective radicalisation of the Moroccan society? Also, another striking example about the relativism of the concept lies in the historical fact that a good number of Moroccan *mujahedeen* (holy fighters) were officially encouraged to join the fight in Afghanistan upon the Soviet invasion of the country in 1979. And this is known to be motivated by the political interests of Morocco as an alley of the United States of America. Years later, the same Moroccan foreign fighters and their followers were labelled terrorists as the original political considerations dictating their participation in the Afghan war were no longer valid.

Mono-causal definitions of radicalisation tend to highlight one dimension of the phenomenon to the detriment of other dimensions. This type of definitions, when used as a referential background for de-radicalisation policies, usually prove to be unsuccessful in embracing all possible cases due to the multi-factorial structure of radicalisation (Schmid, 2013). For instance, many studies tend to single out personal or individual aspects as the most significant push factors to religious radicalisation. One shortcoming of this trend is that, although it refers to radicalisation as a highly individualised experience, it formulates intervention tips to be applicable to all cases, which is contradictory. Overemphasis on personal traits has often resulted in "false positives" (Schmid, 2013). That is, many people are held "radicals" whereas, in fact, they are not. Accordingly, a professionally sophisticated approach may be needed so that the real indicators of religious radicalisation can be discerned from other personality features or behaviours. In short, the single-factor approaches have fallen short of accounting for all the intricacies of religious radicalisation.

Being under the pressure of the rising threat of terrorists, particularly home-grown ones, many governments and organisations in the West temporarily skip the dilemma of definitions by developing their own working definitions. These are basically intended to be the guiding frame for practitioners to deal with cases of radicalisation and de-radicalisation in a variety of contexts. Similarly, many researchers adopt or develop definitions that serve their examination aims. Following the same line of thought, the paper at hand offer one working definition that would comply with the Moroccan context and meet the objectives of this paper.

1.2- A Working Definition

In light of the above findings, this paper proposes the following definition of religious radicalisation in the Moroccan context:

"Religious radicalisation is the process whereby individuals embrace radical religious beliefs, which can be conducive to extremism and terrorism, as a reaction to purely non-religious push factors"

This guiding definition abides by the basic finding that radicalisation is a process, and is phrased as such to test the main hypothesis of this paper that Moroccan youths may radicalise as a reaction to parents' multiple bringing-up deficiencies.

2- Push vs. Pull Factors

Hardships such as poverty, relative deprivation, frustrated aspirations, discrimination or exclusion, blocked political participation for the youth, widespread corruption, government failure to provide social services, security concerns, injustice, the search for personal or group identities, catalyst events in Palestine, Iraq, Syria, etc. are all reported to be push factors to individuals' radicalisation (Schmid 2013). However, push factors represent only one side of the radicalisation process. The other side is shaped by pull factors. Based on many narratives of ex-extremists and/or terrorists, religious radicalisation is the outcome of an interaction between push factors and pull factors (Hassan 2012). The latter are the positive features and benefits that individuals gain from terrorist group membership. For example, many studies confirm that individuals lacking certainty in their lives are more likely to join groups that are highly-structured with which they can identify (Hogg 2014). In this regard, this paper is basically meant to explore if Moroccan parents satisfy their children's communicational and emotional needs as a way to protect them from extremist and terrorist groups.

3- Why Family?

Faced with the inefficiency of security-oriented approaches to disrupt the breeding ideologies and environments of terrorist networks and actions, experts progressively focus on family, school, media, religious institutions, and civil society as potential actors to prevent and counter violent extremism (Horgan and Braddock, 2010). Many radicalisation experts acknowledge family as an under-explored area where young individuals' religious radicalisation may be stopped in infancy (e.g., Koehler, 2016). Training parents to identify early signs of religious radicalisation in their children, which are attested to be conducive

to extremism and/or terrorism, is considered to be more rewarding than fighting terrorists. An essential part of the training entails allowing parents to differentiate between signs of religious radicalisation and behaviours identified as normal transitional changes related to adolescence and early adulthood stages (Koehler, 2016).

Advocates of the family approach to curb religious radicalisation in early stages tend to support their view with many facts, chief of which are these: adolescents and emerging adults make the age group mostly attracted by terrorist groups. With the rise of ISIS in 2014, the majority of individuals who travelled to Syria are either adolescents or young adults, making the average age of 15-24 (Gielen, 2015). Given the unquestionable influence that families can have on their adolescent children and young adults, it seems plausible to think of the role that families can play in deterring them from becoming radical. The focus on adolescents and emerging adults also stems from the fact that aging is often associated with maturity and peacefulness (Sampson et. al., 2006). The older individuals become, the more resilient they turn towards attempts of recruitment in violent extremism. In addition, mature individuals are often more experienced, which equips them with the analytical and critical skills necessary to deconstruct and counter the narratives used by groups to engage people in the terrorist cause. As pointed out earlier, the most suitable targets of terrorist recruiters are the young people with no cognitive and psychological backgrounds allowing them to examine the radical ideals marketed to them. Here comes the importance of family to empower youths with defence religious narratives should they be subject to radicalising attempts both offline and online.

Parents are evidently accountable for their children’s education. A critical part of parents’ educational commitment lies in the cognitive/ideological orientation of children to protect them from radical beliefs. In this respect, one major educational challenge is equipping children with religious narratives and perceptions refuting those often propagated by religious extremists and terrorists. Recruiters of terrorist groups find it easier to influence individuals with no solid religious background. Individuals with moderate religious insights would always have critical skills enabling them to recognise terrorist intentions often enveloped in religious messages. However, there seems to be many factors impeding parents to play their fullest role as influencers of their children’s religious orientation. The most paramount impediment is the ambiguity of religious radicalisation itself. As shown earlier, radicalisation specialists do not agree on one definition of radicalisation. The concept is extremely contextual and contested. The meaning of religious radicalisation changes from one cultural context to another, and from certain individuals to others. In other terms, what is considered to be religious radicalisation for certain people might be a good sign of maturity and righteousness for others. It follows then that parents may not take their children’s arising signs of religious radicalisation seriously. In line with this, parents of terrorists often express shock that their

children committed terrorist acts because they thought that their children had been good individuals.

Terrorism of individuals is often perceived as a single event standing apart from prior incidents in these individuals' lives. In this respect, most experts of radicalisation state that extremism/terrorism are but phases preceded by many other developmental phases (e.g. Bouzar, 2018). The examination of many accounts of terrorists suggest that their adoption of fanatical perceptions often results from a long process of transitional events ranging from childhood to adulthood (Sieckelinck et al. 2017). These transitional events are the periods when adolescents are preoccupied with issues of identity seeking, autonomy desires, shaping religious worldviews, etc. (Arnett 2014). When parents are not there to emotionally support their children during critical phases and guarantee that they receive moderate answers to their enquiries, then there will surely be another part to do that (Arnett 2014). Other difficulties such as financial problems, cultural humiliation and feelings of uselessness may contribute to the radicalisation of adolescents and emerging adults (Sieckelink et al., 2017).

Adolescents and emerging adults with no solid moral formation are found to lack the value systems which serve as defence mechanisms when they are subject to radicalising attempts (Smith et al. 2011). As radicalisation usually involves individuals revolting against ethics and shared values in society, parents' role to bring up their children respecting the moral bonds of their society is important. In this regard, religious extremists tend to criticise, reject, and preach that the way Moroccans practice Islam is incorrect and heretic. For example, extremists may not hesitate to publicly condemn certain religious rituals such as the way people behave in mosques, dress, and read the Qur'an. In this respect, many famous religious preachers in Morocco ridicule the collective recitation of Qur'an in mosques. Being aired on a heavily followed radio programme, one well-known Moroccan preacher referred to the tradition as the Qur'an being read by "crazy people", and refused the tradition that women dress in white after the death of their husbands. When adolescents develop disrespect for certain constituents of the Moroccan culture, they may become easy to be radicalised because they already have the predisposition to believe in alternative narratives. Thus, parents are to guide their children to develop respectful and moderate views regarding many religious aspects of the Moroccan culture.

Parenting styles should fit the educational objectives of parents and prevent radicalisation in children. Hoffman (2000) argues that the most effective parenting style is the one combining between affectionate parent-child interaction and parental discipline. This is proved to have beneficial effects on children's moral development. By contrast, when parents do not provide parental warmth, support, and supervision and opt for harsh parenting, this may result in children's delinquency and in children not taking their parents as models to follow (Hoeve et al. 2008). Later in adolescence and early adulthood, children

need support from their parents, more than control and supervision (Johnson et al. 2011). Given the respondents of this study are adolescents and emerging adults (the age group mostly targeted by terrorist groups), the study partially aims at exploring the kind of relationship they have with their parents.

Parents not guiding their children when they are normal are unlikely to monitor them if they turn radical. In this respect, Hoeve et al. (2008) found that parents often disengage when their children show extremist behaviour. Instead of trying to de-radicalise their extremist children, parents tend to disengage and offer them autonomy. Parents explain their disengaging and passive reaction towards children's extremism by being either intimidated by the child's behaviour, or because they are emotionally excluded by children (Hoeve et al. 2008). Being under the influence of belonging to an extremist group, adolescents and emerging adults dare deride the symbolic position of their parents. Many even try to change the religious views and behaviours of their parents to fit what they believe to be the correct Islam. For instance, they may try to have their mothers, sisters, and female members of the family wear *burqa*, have the father and the male ones grow beard, forbidding males from shaking hands with women, no TV sets allowed in the house, curtains are to be closed all the time so that women cannot be exposed to foreign viewers, etc. That is, parents tend to lose their parental authority in favour of the extremist child who turns into the main actor in the house. In case parents refuse to be supervised by their child and resist being controlled and corrected all the time, they have to get into conflict with the extremist child. As mentioned earlier, there are recruits of terrorist groups who commit crimes against their own parents because terrorists are emotionally detached from their targets.

Sikkens et al. (2018) found that parents usually react to their children endorsing extremist ideals in four different forms: (1) the protected family, (2) the threatened family, (3) the settled family, and (4) the abandoned family. Parents in the protected family would discuss the extremist ideology with their child but never withdraw their support. In the threatened family, parents and their radical child discuss the ideology, but it is often the child who tries to influence parents with his ideals. Parents in a settled family agree with the ideology adopted by their child and would not try to intervene. However, these parents might try to reduce the intensity of the ideology on the child's behaviour when it becomes too apparent. In the abandoned family, parents do not discuss the ideology and are indifferent to the child's extremist behaviour.

Parents' reactions and attitudes towards their children's religious radicalisation change depending on the evolution and stage of radicalisation. Parents are often content with their children's new interest in religion and the positive impact of that on their behaviour, but they begin to worry when signs of fanaticism start to appear in children (Sikkens et al. 2017). This is in line with the nature of parents' reactions regarding the

terrorist acts conducted by their children: for example, parents of Cansablanca attacks (2003), decapitation of the two Scandinavian girls (Shamharouch, 2018), Paris attacks (2015), and Madrid bombings (2004) have all expressed shock, disbelief, and surprise that their children could commit those atrocious acts against innocent people. For the parents, their children were on the right path, practicing their religious rituals and behaving so well. What these parents may not have been aware of is that terrorist groups' recruits were trained on how to conceal their terrorist identity. (RAN, 2017).

Parents of religiously radical children usually react in ways that show uncertainty, powerlessness and lack of expertise (Sikkens et al., 2018). Parents may not take their children's extremist ideals seriously as they perceive it as a developmental stage in their children's lives that would end. For many, radicalisation is not something to cause worry as it is a normal phase that would enable the individual to shape their personality. A second group of parents react powerlessly showing neither support nor control. These parents are emotionally excluded by their radical children and they no longer have the parental authority to influence/change their children's views or behaviours. A third group of parents are aware that something dangerous would come out of their children's religious extremism, but they lacked the tools to intervene.

Empirical studies reveal that parents' late awareness of children's religious radicalisation may drive them to react in ways contradicting with their usual parenting style (Van San et al., 2013). In this respect, parents who are not very religious may try to cope with their children's radical views and practices in order not to break communication and connections with children. By the same token, parents who are religious may refuse their children's radicalisation as they observe that they may turn into extremists or terrorists. In both cases, parents may not be able to de-radicalise or curb the radicalisation escalation as their reactions are affected by surprise, apprehension, and lack of planning. Parents of many youths who joined ISIS had been aware of their children's extremist views but never thought that those ideals would turn into action (Sikkens et al., 2018).

1.2- Family in P/CVE Programs

The focus on the micro-level approaches are basically encouraged by the failure of the macro-level policies to account for the highly personal nature and fine nuances of every individual experience with religious radicalisation. Governments and experts are incapable of profiling the paths that the majority take to become terrorists. Accounts and experiences of extremists and terrorists demonstrate they do not radicalise the same way. As mentioned earlier, while some individuals radicalise under the influence an ideology, others radicalise and then look for an ideology to justify their radicalisation. Accordingly, experts do call governments to create tailored localised P/CVE (prevent/ counter violent extremism) programs whereby families and civil society play a vital role.

Many governments around the world support the design of P/CVE programs in which families and civil society are vital actors. These include, but are not limited to, the following: the United Kingdom's (UK) "Prevent Duty", France's "Stop djihadisme", and "Community Awareness Training" programme in Australia, and Pakistan's WORDE (The World Organization for Resource Development and Education) (Gielen, 2015). These programmes offer lists of warning signs of radicalisation in children for parents to take seriously. Still, these programmes did not achieve their assigned goals. Experts tend to identify three main reasons to be behind the failure of these programs: first, the programs skip the fact that parents may not be the only actors in shaping their children's values and beliefs. Reality suggests that youths are greatly influenced by internet and friends. Second, parents are inaccurately deemed to be able to pinpoint signs of radicalisation in their children and act upon them. However, when adolescents or young adults diverge from the conventional norms of family, parents are unlikely to take that as an indicator of radicalisation to violent extremism. Third, parents may interpret signs of radicalisation in different ways: as noted earlier, while some parents associate the signs with religious extremism, others are pleased that their children are becoming devout and mature.

Designers of P/CVE programs call for changing the view that countering extremism and terrorism are governments' exclusive responsibility. Instead, they recommend engaging society in the prevention of religious radicalisation. Findings demonstrate that individuals may be vulnerable to terrorist appeal when social cohesion and community resilience are eroded (Hogg, 2014). That is, radicalisation to violent extremism is a social phenomenon whose solutions should come from society itself. In Morocco, parents, school, media, mosque, and *'ulama* councils are all to be fully involved in preventing and countering radical tendencies proven to be conducive to violent extremism. The balance between "whole of society" and "whole of governments" efforts prove more efficient in saving young people from the hands of terrorist groups (Hogg, 2014).

1.3- Mothers as de-radicalisers

There is evidence that mothers can be effective preventers of children's radicalisation to violent extremism. P/CVE programs worldwide tend to identify positive outcomes on individuals' de-radicalisation when women are involved as de-radicalisers (Gielen, 2015). Mothers' inherent willingness to prevent unruly behaviour in their children is found useful in combatting radicalisation from within families. Building on the accounts of many ex-extremists and ex-terrorists that the emotional bonds they have with their mothers often served as a discouraging power for them to commit terrorist acts, experts devise P/CVE programs in which mothers are vital actors. In line with this, the "Syria Awareness Campaign" in the UK was heavily focused on the role that mothers could play to deter young people from travelling to join ISIS (Gielen, 2015).

Terrorist groups have a tradition which involves allowing the terrorists on the last day before committing the terrorist act to leave a note to all Muslims and to his/her family. A remarkable feature of these notes is addressing the mother in emotional and poetic words pleading her to be patient when she receives the news of their death (Schmid, 2013). This may psychologically be interpreted as the mother being the only person who pulls terrorists back to life, and who renders sad their shift to death. Given the emotional bonds most terrorists have with their mothers, experts view mothers as potentially efficient actors in countering radicalisation to violent extremism. Studies demonstrate that terrorists are able to commit hideous crimes against their victims only because they are trained to be fully detached from any human connections with them (Gill, 2008). Surprisingly enough, their last messages show that their emotional attachment to their mothers could not be defeated by the terrorist recruiters' trainings. This is driving many experts to investigate the capacity of women to solve the puzzle of radicalisation in youths.

Chowdhury et al. (2016) studied 1000 mothers in different countries to examine the potential capability of women to counter violent extremism in children. The study confirms that women are better positioned to prevent and combat radicalisation in their children or other families' children. The survey found that 94% of mothers of radical children expressed their preference to seek support from other women. This qualifies women to be the first recipients of the radicalisation news, more than anyone else. However, despite expressing their willingness to counter radicalisation to violent extremism in children, the women expressed lack of confidence and skill to perform this complex task. That is, they want to help but they do not know how. In addition, these women feel burdened and ashamed by idealising their role and responsibility to prevent, curb, or even stop radicalisation in children, whereas the multi-dimensional and multi-layered mission of combatting radicalisation require the involvement of many actors. They are also afraid lest the privacy of their families should be broken by P/CVE programs (Chowdhury et al., 2016).

2- Method and tools

Religious radicalisation is a composite human behaviour resulting from the interplay between many religious and non-religious push and pull factors. That is, a given individual's religious radicalisation is dependent on his/her psychological being, socio-economic status, cultural background, group dynamics, kinship ties, political perceptions, catalyst events, and religious ideology, to name only a few. Therefore, the use of a single research paradigm, as offered by any research philosophy, would certainly fail to account for all the key elements motivating and triggering religious radicalisation in a certain context. Within this view, this study finds it important to diversify the interpretive angles of collected data, both from previous studies and fieldwork, by adopting different research paradigms.

2.1- Research Type

This study applies a mixed methods methodology in that data is collected quantitatively and interpreted using both quantitative and qualitative analysis techniques. It is true that the multi-faceted nature of the research problem requires collecting data from both quantitative and qualitative perspectives. However, this paper uses only quantitative data collection method, the questionnaire, for these three reasons:

a. The objective of this paper is not to study cases of ex/extremists and terrorists, which may require interviewing them to have a close view of how they religiously radicalised. Rather, the aim of the study is to measure the extent to which non-radical Moroccan young people show signs often used by terrorist groups to recruit individuals.
b. Interviewing non-radical young people about issues related to religious extremism and terrorism can be so intimidating to them, which is thought to be unnecessary in view of the essence of the research problem.
c. The quantitative technique of the questionnaire allows greater representativeness as it is administered to a sample of 400 respondents.

2.2- Sampling Strategy

One of the objectives of the study is to reach findings that are generalizable to and representative the population under examination. To this aim, the data is collected according to a probability sampling in that the respondents of the questionnaire are chosen as randomly as possible. To increase the representativeness of the findings and their implications, the study follows these two major guidelines: first, the respondents' age ranges from 18 to 24, which covers the critical transition from adolescence to adulthood. Most individuals who joined ISIS are in this age range. This transition is mainly critical because individuals have to face adulthood obstacles with the cultural load they bring with them from childhood. Thus, a significant part of how they behave in this period might be influenced by how they were brought up. With a total number of 400 respondents, this study partly aims to measure the extent to which Moroccan young people's childhood influences their religious views as adolescents and emerging adults.

Second, the data is collected from two different areas in Salé city in Morocco: Oued Eddahab (locally known as 'Lwad') and Said Hajji, with 200 respondents from each. These data collection environments present two different socio-economic contexts which are thought to influence results. On the one hand, Oued Eddahab (Lwad) was basically chosen because it is the area in Salé where many people were arrested for terrorist charges after 2003 acts, and some of these individuals are still in prison. This is also the area where many non-government supervised mosques were

closed as were considered to serve as sites for recruiting potential terrorists among young people. Many young people who joined ISIS are from Lwad. Some of these are thought to have died in the fight as pictures of their dead bodies circulate among people in the area. 16 students are reported to have joined ISIS in 2015-2016 from one high school in the area. Lwad is an over-populated area where most neighbourhoods are not subject to urban structuring. The roads are very narrow and unstructured. Most inhabitants practice seasonal or low-paid permanent jobs. Hence, the study will attempt to investigate characteristics of Lwad that makes it, for many people, a breeding environment for religious extremism and terrorism.

On the other hand, Said Hajji is the second data collection context as it provides a socio-economically different environment from Lwad. Said Hajji is a relatively new established area in the city of Salé. Most inhabitants live in apartments, and most them are government officials (teachers, doctors, engineers, etc.). Unlike Lwad, Said Hajji is an area with no terrorist records. Basically, children are brought up and educated in a different way. The majority of students study in private schools. The ultimate aim of comparing two different environments is to verify the impact that social environments have on increasing/decreasing Moroccan young people's vulnerability to religious radicalisation which is attested to be conducive to extremism and terrorism.

2.3. Data Analysis Techniques

Despite the fact that the data is quantitatively collected, quantitative analysis techniques, alone, may not retrieve all the multi-layered meanings that data has to imply about the mechanics of religious radicalisation process among Moroccan young people. In this regard, this study finds it important that a mixed analysis approach should be adopted so that results can be described, explained, and interpreted from various perspectives. Therefore, the study will use quantitative descriptive and inferential statistical techniques, and thematic analysis from the qualitative approach. The latter will allow clustering the results of a number of questions in thematic sub-headings. The rationale for using a mixed analysis approach lies in the fact that results would be meaningful only when interpreted from the lens of Moroccan context and culture. The data was processed using SPSS software, version 21.

4- Results and their discussion

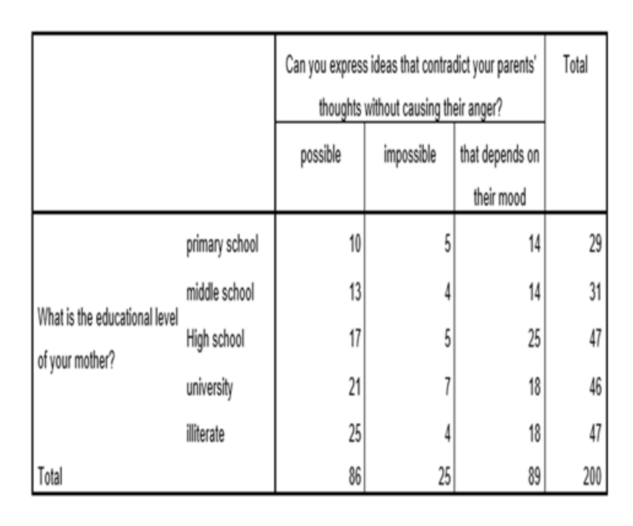
This section presents the main findings of the survey as related to the extent to which parents fulfil their communicational and emotional commitments towards their children. In particular, the study will verify the impact of parents' educational level on their flexibility

to receive their children's different views and opinions. Besides, the survey examines whether parents provide emotional support to their children. Based on these two findings, we will examine whether children let their parents know about their ideas and online actions or not.

Parent-child communication:

Said Hajji:

Table 1. Mother-child communication.



		Can you express ideas that contradict your parents' thoughts without causing their anger?			Total
		possible	impossible	that depends on their mood	
What is the educational level of your mother?	primary school	10	5	14	29
	middle school	13	4	14	31
	High school	17	5	25	47
	university	21	7	18	46
	illiterate	25	4	18	47
Total		86	25	89	200

Figure 1. Mother-child communication.

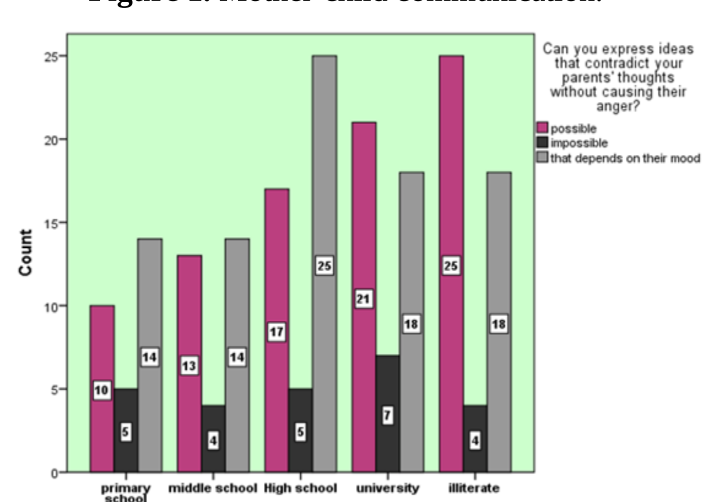
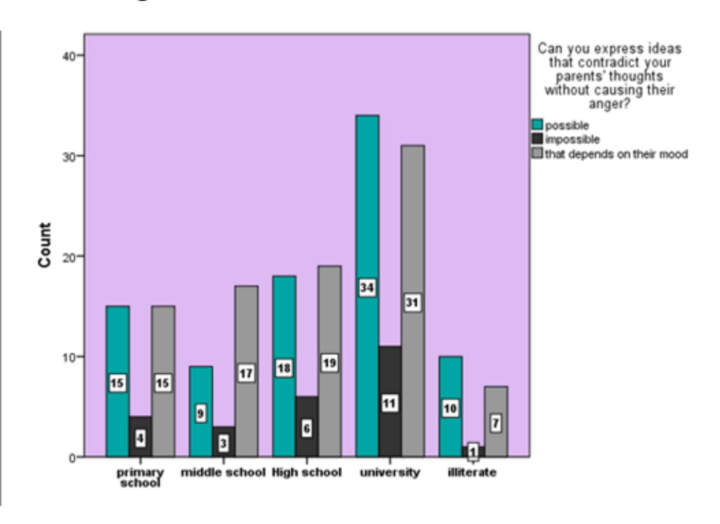


Table 2: Father-child communication.

		Can you express ideas that contradict your parents' thoughts without causing their anger?			Total
		possible	impossible	that depends on their mood	
What is the educational level of your father?	primary school	15	4	15	34
	middle school	9	3	17	29
	High school	18	6	19	43
	university	34	11	31	76
	illiterate	10	1	7	18
Total		86	25	89	200

Figure 2: Father-child communication.



Oued Eddahab (Lwad)

Table 3: Mother-child communication.

		Can you express ideas that contradict your parents' thoughts without causing their anger?			Total
		possible	impossible	that depends on their mood	
What is the educational level of your mother?	primary school	22	4	19	45
	middle school	10	2	19	31
	High school	6	1	7	14
	university	2	1	0	3
	illiterate	40	11	56	107
Total		80	19	101	200

Table 3: Mother-child communication.

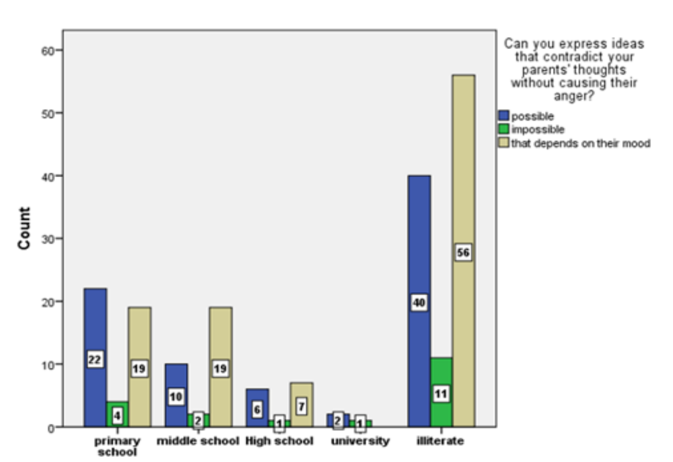
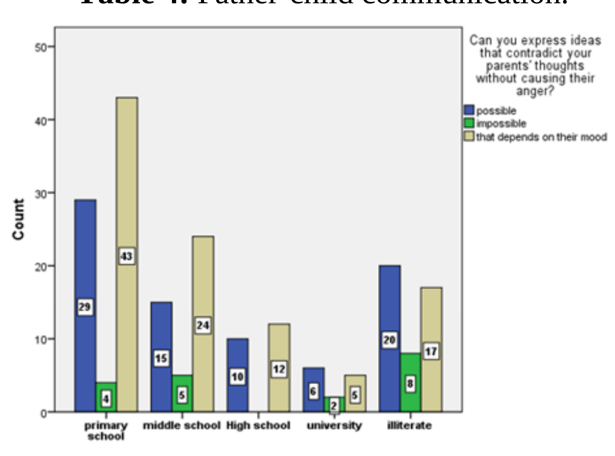


Table 4: Father-child communication.

		Can you express ideas that contradict your parents' thoughts without causing their anger?			Total
		possible	impossible	that depends on their mood	
What is the educational level of your father?	primary school	29	4	43	76
	middle school	15	5	24	44
	High school	10	0	12	22
	university	6	2	5	13
	illiterate	20	8	17	45
Total		80	19	101	200

Table 4: Father-child communication.



Given the psychological, educational, and moral needs adolescents have from parents, it seems plausible to investigate whether the parents of respondents provide those needs or not. In this respect, the findings demonstrate that most parents do not establish effective communication channels with their children: many of these adolescents and emerging adults cannot express different views and opinions without driving their parents angry. Being forbidden to address their fears, worries, concerns, and questions to their parents, this simply means that these parents (1) are not assuming their parental responsibility towards their children, (2) cannot know what their children embrace as thoughts and beliefs, (3) they cannot be counted on to prevent radicalisation in their children, and (4) contribute to preparing individuals who are vulnerable to extremist religious indoctrination.

Given the importance of academic training in improving one's analytical skills, the low percentage of parents who are university graduates (1.5% of mothers and 6.5% of fathers in Oued Eddahab) may render parents less capable of appropriately evaluating the extremity of their children's ideas and beliefs. Likewise, the data reveal that university graduates are more open to receiving their children's views and perceptions: in Said Hajji, many respondents whose parents have academic training confirm that they can freely express their views in the presence of their parents. It is worth noting, however, that although some parents are university graduates in Oued Eddahab, they do not allow their children the freedom of expression. This might be due to the socio-economic constraints posed on parents by the area where they live making them psychologically unprepared for dialogue, and are preoccupied with providing financially for their families.

On the other hand, the results show that the lower the educational level of parents the more oppressive they are towards their children's views. Surprisingly, however, the results show that mothers' open-mindedness and ability to receive children's different ideas and views are not affected by their low educational level: 40 respondents in Oued Eddahab and 20 in Said Hajji say that they can express their views and opinions, no matter how different they can be, to their illiterate mothers. Similarly, many mothers who dropped school at the primary stage also show intellectual flexibility to receive their children's views. This supports the afore-mentioned assumption that mothers are communicatively able to spot early cognitive and behavioural changes in children.

Being aware that their parents do not listen to them, this shows that respondents have feelings and ideas to express but parents are not communicatively available for them. These adolescents and emerging adults would certainly seek other channels to express themselves. This is particularly the case because self-expression is essential to one's personality building. When parents do not assume their educational responsibility to supervise the ideological formation of their children, other parts such as the school, friends, internet, books, etc. would do that. Each channel of these has benefits and shortcomings.

The importance of allowing adolescents and young adults to express their views lies in it being one of the most effective means to detect religious radicalisation in early stages. In this regard, many studies demonstrate that radicalisation can be reversed only through dialogue if discovered in early phases (e.g., Moghaddam, 2005). Once individuals are recruited by groups they receive a special training on how to conceal their terrorist intentions, which might explain why parents, siblings, relatives and acquaintances of terrorists express shock and disbelief that the people they know very well could commit atrocious crimes against innocents. Accordingly, by not accepting their children's opinions, parents tend to miss precious information that might be key to protecting children from turning into extremists or even terrorists. After all, terrorism starts as an idea

and ends as an action. If the different social actors do not handle that idea seriously, action is hard to expect and control.

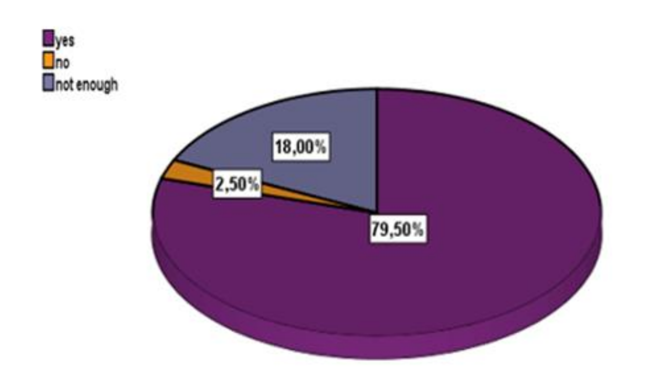
Parent-child emotional bond:

Oued Eddahab (Lwad)

Table 5: Do you receive love and affection from your parents?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	yes	159	79,5	79,5	79,5
	no	5	2,5	2,5	82,0
	not enough	36	18,0	18,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 5: Do you receive love and affection from your parents?

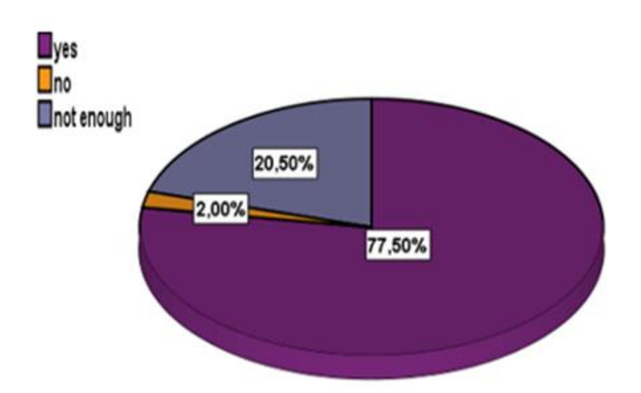


Said Hajji:

Table 6: Do you receive love and affection from your parents?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	yes	155	77,5	77,5	77,5
	no	4	2,0	2,0	79,5
	not enough	41	20,5	20,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 6: Do you receive love and affection from your parents?



Parents are supposed to be the primary source of love, affection, and care for the child. When parents deliberately or involuntarily fail to satisfy the emotional needs of their children, they tend to facilitate the task of foreign actors to draw children by filling their emotional gaps. These actors can unfortunately be terrorist recruiters. One of the main characteristics of the 'no return' stage for terrorist recruits is when they are fully prepared to reconsider the notion of family: complete loyalty to the terrorist group entails downplaying the importance of biological connections to family and considering members of the terrorist group, who self-sacrifice for their cause, to be the true members of family (Silber and Bhatt, 2007). This may partially explain why some terrorists are able to

commit terrorist crimes against their own parents. As pointed out earlier, however, recruits' attachment to their mothers does not seem to be easily broken down by terrorist trainings as many terrorists, in their last note to the *Ummah*, tend to implore their mothers to be patient the moment they receive the news of their death. Being fully aware of their almost impossible mission to detach recruits from their mothers, terrorist recruiters convince terrorists-to-be that by carrying out the terrorist act they secure a place for their parents in Paradise. Hence, parents' love, affection, and care for their children may block the groups to use emotional means to assure young people's loyalty to their terrorist cause.

While the majority of respondents mention to be taken care of by their parents (79.5% in Oued Eddahab and 77.5% in Said Hajji), a considerable part of them (18% in Oued Eddahab and 20.5 % in Said Hajji) state to be receiving insufficient love, affection, and care from their parents. In addition, a small minority of the respondents declare to be emotionally detached from their parents. The almost equal results between the two data collection environments demonstrate that financial differences between families do not determine their emotional attachment to their children. Compared to parents in Said Hajji, parents in Oued Eddahab are financially disadvantaged, but they prove to be slightly higher providers of love for their children. Bearing in mind that big numbers do not really count in terrorism as a single person can cause a devastating effect by an isolated terrorist act, these small statistics should be alarming to the following fact: some of the basic traits of the individuals most vulnerable to terrorist narratives are made by parents. As a push factor to extremism/ terrorism, 'emotional poverty' at home can be more painful to children than financial poverty. It provides terrorist recruiters with a wider room to manipulate young people emotionally.

By not providing love, affection and care for their children, parents implicitly introduce them to foreigners who can fill in the emotional gap. These foreigners can be terrorist groups. By declaring not to be receiving enough emotional support from their parents, the respondents show to be mindful that their parents are not emotionally present for them. As a result, they might seek to satisfy their emotional needs elsewhere.

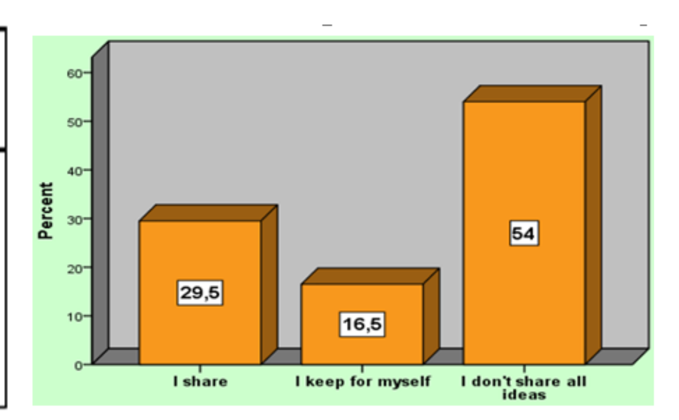
Thoughts sharing with parents:

Oued Eddahab (Lwad)

Table 7: Do you share your thoughts with your parents?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	I share	59	29,5	29,5	29,5
	I keep for myself	33	16,5	16,5	46,0
	I don't share all ideas	108	54,0	54,0	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 7: Do you share your thoughts with your parents?

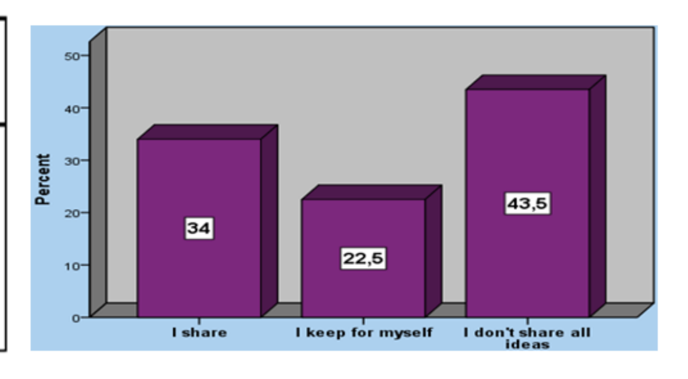


Said Hajji

Table 8: Do you share your thoughts with your parents?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	I share	68	34,0	34,0	34,0
	I keep for myself	45	22,5	22,5	56,5
	I don't share all ideas	87	43,5	43,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 8: Do you share your thoughts with your parents?



In their recruitment techniques, terrorist groups start initiating the potential recruit to their terrorist nature and plans only when assured that the individual will not reveal information to others (Moghaddam, 2005). This quality that takes a long time to establish in a recruit is already available in many respondents who do not share their thoughts with their parents (22.5 % in Said Hajji and 16.5 % in Oued Eddahab). From the point of view of terrorist recruiters, these respondents possess one of the qualities necessary for the success of their schemes: 'they are not going to tell people about it'. This said, the majority of respondents refuse to share all their thoughts with parents (43.5 % in Said Hajji and 54% in Oued Eddahab). It seems normal that these young people could have their own privacy, but they may hide some critical idea or information that would be so dangerous

such as believing in extremist thoughts or being contacted by terrorist groups. Parents may have no way to children's thoughts if their children insist not to share their ideas. This even becomes more serious in the critical phase of adolescence and the transitional period to adulthood which is often full of challenges for the individual.

Based on the findings above, it may be safe to maintain that parents are partly responsible for discouraging their children not to share their ideas and concerns. When children know that their parents would not accept to listen to their different or uncommon views, this forces children to keep silent. When listening to children is dependent on parents' mood, children are not ready to share all their ideas. One of the obvious results of this parent-child relationship is that children may hide problems, concerns, difficulties, or even attempts of extremist indoctrination from foreigners. Youths' silent processing of their own thoughts may cause them to make inappropriate decisions as they do not have access to alternative views. This supports a previously stated assumption that parents, through their improper education, may prepare the breeding environment for religious extremism to find way to children.

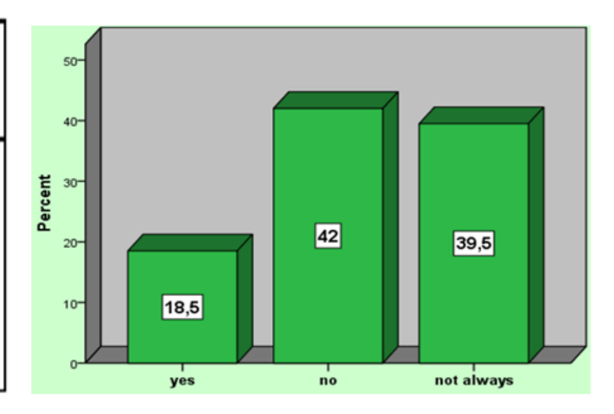
Children's online actions and parents.

Said Hajji

Table 9: Do you allow your parents to see your activities on the internet?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	yes	37	18,5	18,5	18,5
	no	84	42,0	42,0	60,5
	not always	79	39,5	39,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 9: Do you allow your parents to see your activities on the internet?

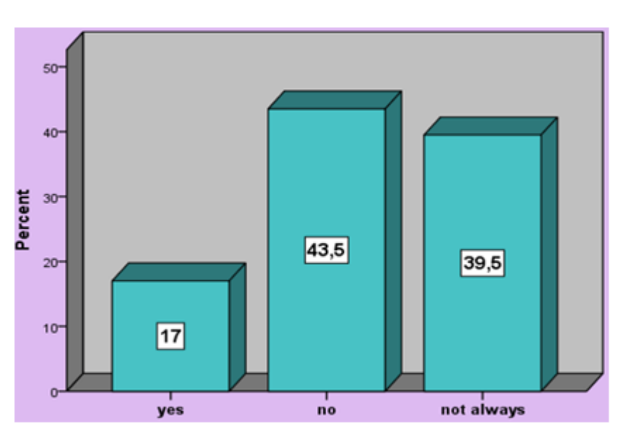


Oued Eddahab (Lwad)

Table 10: Do you allow your parents to see your activities on the internet?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	yes	34	17,0	17,0	17,0
	no	87	43,5	43,5	60,5
	not always	79	39,5	39,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Figure 10: Do you allow your parents to see your activities on the internet?



Young people's virtual actions may determine whether they will become religious extremists or not. A great part of the radicalisation process is currently carried out online (Mirea et al., 2018). Many studies tend to foreground the role of real-life participants such as friends and kinship ties to precipitate an individual's violent action. However, there are terrorists whose radicalisation process was wholly virtual, on which basis they perpetrated a terrorist act. This may apply more to home-grown terrorists, and also to any terrorists who find it difficult to join groups abroad (Gill et al., 2014). Online terrorist recruitment is a well-developed area both technically and ideologically. As detailed earlier, online recruitment is one of the most sophisticated methods that terrorist groups count on to draw new recruits.

It is alarmingly dangerous that the majority of respondents are not willing to reveal their online activities to their parents (43.5 in Oued Eddahab and 42 % in Said Hajji). This practically means that these young people may religiously radicalise and grow to be extremists or terrorists while parents have no knowledge of what is taking place within their own homes. From another perspective, the respondents' unwillingness to share their online actions with parents can be considered as a predictable reaction to their parents' suppression of their freedom of expression. It might fall within the right to privacy that a good number of respondents (39.5 % in Oued Eddahab and 39.5 % in Said Hajji) cannot share all their online activities with parents, but parents have to be alert lest children should choose to hide unsafe actions. Accordingly, it is no exaggeration that by not giving importance to children's online actions, parents may open their houses to terrorist groups to spread their ideologies and recruit whoever is weak enough to fall within their grip.

4- Conclusion

The theories developed about the potential role of parents in the religious radicalisation process of young people seem to be mostly certified by the fieldwork findings. Respondents tend to report many dysfunctions of the Moroccan family regarding the education of children. The way parents bring up and treat their children tends to create many needs/gaps in children, which might be employed by terrorist groups to recruit young people. The fieldwork could identify, at least, three main gaps in the respondents that are caused by the parenting styles adopted.

a. Communicational gap

A great part of the studied respondents (400 adolescents and emerging adults) reveal to be forbidden or unable to communicate everything to their parents. This communicational gap is manifest in the following:

1) Parents do not allow these young people to express their different views and opinions,

2) Children do not let their parents have an idea about their online actions,

3) Parents' illiteracy or low level of education hinder identifying the nature of extremist narratives that can potentially be embraced by children, and

A result, these young people are forced to establish their own world away from parental eyes and control. Some of children's thoughts that parents refuse to receive can unfortunately serve as very precious information that they are radicalising or being targeted by a terrorist group. This way parents tend to miss important information about the development of their children's belief systems should they continue to suppress their freedom of speech. It is no exaggeration that many Moroccan young people do not turn into extremists/terrorists just because they are lucky enough not to be targeted by terrorist groups. Terrorist recruiters never cease to search for individuals with gaps to turn them into terrorists. By creating communicational needs in children, parents tend to prepare individuals who may be seduced by foreign people who offer to listen to and pretend to understand them.

b. Emotional gap

A great number of respondents disclose their feelings about not being emotionally satisfied by their parents. This emotional disconnection between parents and children is evident in the following findings:

1) Many clearly reveal not to be receiving enough love, affection, and care from parents,

2) Many respondents are emotional attached to the mother and not to the father, which proves that these families are not built on balance and shared responsibilities among parents, and

Emotional deficiency is one of the main paths terrorist recruiters take to attract new members. In this respect, many individuals became terrorists because terrorist groups made them happier than they had been at home. Thus, when parents stop to be emotional providers for their children, they create gaps in them that must be filled in one way or another. Many adolescents fill in the gaps by using drugs, get involved in unsafe love affairs, or religiously radicalise. Terrorist groups are gap fillers par excellence.

References:

- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bouzar, D. (2018). The stages of the radicalisation process report. Practices Project. Retrieved from https://sfus.eu/files/2019/06/D3.3-Stages-of-the-radicalization-and-deradicalization-process-PRACTICES-Def.pdf
- Chowdhury, F. Zeiger, N., & Bhulai, R. (Eds.). (2016). *A man's world? Exploring the roles of women in counter terrorism and violent extremism*. Abu Dhabi: Hedayah and The Global Center on Cooperative Security.
- Gielen, A.J. (2015). Supporting Families of Foreign Fighters. A Realistic Approach for Measuring the Effectiveness. *Journal for Deradicalization* 2 (spring): 21-48.
- Gill, P. (2008). Suicide Bomber Pathways Among Islamic Militants. Policing, 2 (4), 412-422.
- Hassan, M., (2012). Understanding drivers of violent extremism: The case of Al-Shabab and Somali youth. *CTC Sentinel*, 5 (8), 18-20.
- Hoeve, M., Blokland, A., Semon Dubas, J., Loeber, R., Gerris, J. R. M., & Van der Laan, P. H. (2008). Trajectories of delinquency and parenting styles. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (2), 223-235.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* New York, NY: Cambridge University Press.

- Hogg, M. A. (2014). From Uncertainty to Extremism: Social Categorization and Identity Processes. *Current Directions in Psychological Science*, 35 (5), 338-342.
- Horgan, John and Kurt Braddock. 2010. "Rehabilitating the Terrorists? Challenges in Assessing the Effectiveness of De-Radicalisation Programs." Terrorism and Political Violence 22 (2): 267-91.
- Johnson, W. L., Giordano, P. C., Manning, W.D., & Longmore, M.A. (2011). Parent-child relations and offending during young adulthood. Journal of Youth and Adolescence, 40 (7), 786-799.
- Koehler, D. (2016). "Family Counselling as a Special Case of Deradicalization." Pp 145-63 in *Understanding Deradicalization: Methods, Tools and Programs for Countering Violent Extremism.* Oxford and New York: Routledge.
- Moghaddam, F.M. (February-March, 2005). The Staircase to Terrorism: The Two-Pyramids Model. American Psychological Association, 72 (3), 205-216.
- Neumann, P. (2012). "Prisons and Terrorism: Extremist Offender Management in 10 European Countries".London: International Centre for the Study of Radicalisation, p.12. Retrieved from https://icsr.info/wp-content/uploads/2020/07/ICSR-Report-Prisons-and-Terrorism-Extremist-Offender-Management-in-10-European-Countries_V2.pdf
- Pisoui, D, & Ahmed, R. (2016). "Radicalisation Research- Gap Analysis". RAN Research Paper.
- RAN Center of Excellence (2017). Working with Families and Safeguarding Children from Radicalization: Step-by-step Guidance Paper for Practitioners and Policy-makers.
- Sampson, R.J., John H.L, & Wimer, C. (2006). Does Marriage Reduce Crime? A Counterfactual Approach to within-Individual Causal Effects. Criminolog (3): 465-508.
- Schmid, A. P. (2013). Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation: A conceptual discussion and literature review. The Hague: International Centre for Counter-Terrorism.
- Sedgwick, M. (2010). The Concept of Radicalization as a Source of Confusion. *Terrorism and Political Violence*, 22, 479–494.

– Sieckelink, S., Sikkens, E., Van San, M., Kotins, S., & De Winter, M. (2017). Transitional journeys in and out of extremism: a biographical approach. Studies in Conflict & Terrorism, https://doi.org/10.1080/1057610X.2017.1407075.

– Sikkens, E., Van San, M., Siecklinck, S., De Winter, M. (2017). Parental Reaction towards Radicalization in Young People. *Child & Family Social Work*, 22 (2), 1044-1053.

– Sikkens, E., Van San, M., Siecklinck, S., De Winter, M. (2018). Parents' Perspectives on Radicalization: A Qualitative Study. *Journal of Child and Family Studies* (27) : 2276-2284.

– Smith, C., Christoffersen, K., Davidson, H., & Snell Herzog, P. (2011). *Lost in transition: The dark side of emerging adulthood.* New York, NY: Oxford University Press.

– Van San, M., Sikkens, E., Siecklinck, S., De Winter, M. (2013). Ideals adrift: an educational approach to radicalization. Ethics and Education, 8(3), 276-289.

Immigration subsaharienne et espace: représentation et stratégies de production (Cas de la région de Beni Mellal-Khénifra)

Sub-Saharan immigration and space: representation and production strategies (Case of the Beni Mellal-Khénifra region)

ELARABI Brahim[1]
Université Mohamed V, Rabat, Maroc
Brahim_elarabi@um5.ac.ma
0000-0002-5455-7782

Reçu le	Accepté le	Publié le
02/05/2022	02/06/2022	04/06/2022

DOI : 10.17613/kk8h-v582

Résumé

La représentation de la région de Beni Mellal-Khénifra, par les deux groupes des migrants subsahariens qui y sont visibles, participe au processus de la production de leurs espaces vécus et à la différenciation des stratégies de cette production. Les migrants mancheurs produisent ces espaces à partir de leur conception de la région comme une nouvelle étape imprévue dans leurs parcours migratoires en adoptant une stratégie basée sur la déambulation et la mobilité. Tandis que le groupe des migrants commerçants recourent à la stratégie de la stabilité ou l'immobilité engendrée par sa représentation des espaces de la région de Beni Mellal-Khénifra comme espaces d'installation pérenne et d'investissement. Cette recherche est une approche qualitative de l'immigration subsaharienne en relation avec l'espace basée sur une ethnographie multi-située. Le travail ethnographique de terrain est fondé sur une observation participante qui s'appuie sur la description dense et l'entretien semi-directif comme outils de collecte de données et la multiplication des sites d'observation.

Mots clés: stratégie ; représentation ; migrant subsaharien ; déambulation ; installation

[1] Doctorant, chercheur en migration international, Institut Universitaire des Études Africaines, Euro Méditerranéennes et Ibéro-Américaines, Université Mohamed V, Rabat, Maroc

Abstract

The representation of the Beni Mellal-Khenifra region, by the two groups of sub-Saharan migrants who are visible there, participates in the process of the production of their lived spaces and in the differentiation of the strategies of this production. Migrant handlers produce these spaces from their conception of the region as a new unforeseen stage in their migratory journeys by adopting a strategy based on wandering and mobility. While the group of migrant traders resorts to the strategy of stability or immobility engendered by its representation of spaces in the Beni Mellal-Khenifra region as spaces for permanent settlement and investment. This research is a qualitative approach to sub-Saharan immigration in relation to space based on a multi-sited ethnography. The ethnographic field work is based on participant observation which relies on dense description and semi-structured interviews as data collection tools and the multiplication of observation sites.

Keywords: strategy; representation ; sub-Saharan migrant; wandering; settlement

1- Introduction

L’immigration au Maroc devient de plus en plus le fait d’une importante mobilité surtout des pays subsahariens. En vingt et unième siècle, dans un contexte marqué par une migration transnationale éliminant toutes les sortes de frontières, motivée et intensifiée par la forte globalisation qui touche les différents pays du monde. Le Maroc ; pays connu jusqu’au début des années 2000 comme pays d’émigration ; se transforme petit à petit en un pays d’immigration. Il reçoit, chaque année, des flux des migrants subsahariens désirant atteindre la rive européenne par le biais des villes marocaines frontalières avec Ceuta et Melilla : deux portails marocains occupées par l’Espagne et ouvrant une voie vers l’Europe. Toutefois ; comme l’Europe a opté pour une stratégie de fermeture des frontières ; le séjour de ces migrants se prolonge au Maroc. Ainsi, une population importante de migrants y choisit l’installation et la vie puisqu’ils y trouvent une situation de vie plus favorable que celles de leurs pays d’origine ; tout en gardant toujours l’espoir de rejoindre l’Europe un jour.

Partout où nous circulons ; nous les croisons ; nous remarquons leur présence dans la vie quotidienne de la société marocaine. Ils sont dans des carrefours et des ronds-points en train de circuler entre les véhicules à la demande de la charité en pratiquant la mendicité. Ils fréquentent aussi des marchés quotidiens, des souks hebdomadaires et des festivals où ils pratiquent des petits commerces. À travers leurs séjours ou bien leurs passages, Ces derniers déploient des stratégies d’appropriation des espaces qu’ils fréquentent : ceux sur lesquels ils pratiquent leurs vies quotidiennes d’une manière collective ou individuelle. Cette appropriation est visible aussi dans la région de Beni Mellal-Khénifra instaurée en 2015 par le nouveau découpage territorial. Même si le nombre des migrants qui y vivent reste faible

par rapport aux autres grandes villes du Maroc (Rabat, Casablanca, Tanger…). Le but essentiel de cette recherche est d'analyser et de comprendre les stratégies déployées par ces groupes de migrants subsahariens dans leurs processus d'appropriation de l'espace dans ladite région. Cette étude se base essentiellement sur l'observation et l'analyse de trois dimensions desdites stratégies : les choix, les pratiques et les interactions entre les subsahariens eux-mêmes et avec les autres groupes avec lesquels ils partagent leurs espaces de vie : les autochtones marocains et les réfugiées syriens. L'objectif de cette recherche est d'observer in situ ; sur un ensemble de sites ; ces dimensions puis de dégager les indices susceptibles de rendre compte de ce qu'elles révèlent des stratégies adoptées par ces migrants subsahariens dans leur processus d'appropriation de l'espace.

Dans cet article, je m'intéresse particulièrement au processus de production des espaces vécus par les migrants subsahariens à la région de Beni Mellal-Khénifra. Cet intérêt se focalise essentiellement sur les divergences et les ambivalences, qui accompagnent ce processus, observées chez les deux groupes de migrants subsahariens qui fréquentent et exploitent les espaces de ladite région : les mancheurs et les commerçants. Celle-ci se manifeste sous forme de représentations et de stratégies de production des espaces minoritaires de migration.

En premier lieu, j'exposerai le contexte de l'émergence de ce processus d'appropriation et la méthode et les outils exploités pour mener cette étude. Puis dans un deuxième lieu la divergence qui existe entre deux représentations ambivalentes de la même région : un groupe la conçoit tel qu'un espace de refoulement et de transit où son installation est temporaire et le deuxième la voit comme espace d'installation et d'investissement. En outre, je présenterai et j'analyserai les deux stratégies contradictoires auxquelles recourent les deux groupes pour assurer la production de ces espaces vécus : la mobilité/la déambulation et l'immobilité/la stabilité.

1.1- Contexte d'émergence du processus d'appropriation des espaces par les migrants:

À partir des années 1990, le Maroc faisait face à de nouvelles réalités migratoires. S'il était considéré comme pays d'émigration par excellence depuis le protectorat et après son indépendance (De Haas 2014), il s'est ensuite transformé en pays d'étape vers l'Europe et après il est devenu espace d'immigration plus visible et plus diversifié qui reçoit des étrangers européens, africains et arabes (Khrouz et Lanza 2015). Les évènements de Ceuta et de Melilla en 2005 ont participé à mettre la lumière sur les migrants subsahariens considérée à l'époque comme transitant par le Maroc vers l'Europe. Cette migration occupait depuis une grande place dans les discours publics, médiatiques, politiques et scientifiques au royaume chérifien. C'est à partir de cette date que les conditions de vie de ces migrants et leur traitement ont été signalés et dénoncés. Cela a rendu cette catégorie de

migrants plus visible et a fait d'eux un point de préoccupation pour des organisations de la société civile et pour les institutions nationales et supranationales (Khrouz et Lanza 2015).

La présence de ces migrants au Maroc est due d'abord à sa position géographique comme port de l'Europe près de plusieurs enclaves espagnoles (Ceuta, Melilla et les iles Canaries) et le détroit de Gibraltar ; ensuite à sa politique externe avec l'Union européen et les pays africains. En effet, les autorités marocaines ont développé une stratégie politique faite de fragiles compromis avec l'Union européen et l'Espagne (L Martinez 2009). Ces conventions et ces accords ont mis le Maroc sous une double pression exercée par l'UE d'une part et l'Espagne d'autre part. Le premier lui impose le renforcement du contrôle de ses frontières ; et le deuxième exige la responsabilité d'accepter la réadmission des citoyens marocains et des citoyens des pays tiers entrés illégalement sur le territoire espagnol selon l'accord signé en 1992. Le royaume est devenu ainsi, pour ses voisins du nord, le « gendarme » ou « le gardien de but » (Khrouz et Lanza 2015) qui participent avec les autres pays du Maghreb à la surveillance des frontières extérieures européennes à travers la régulation et le contrôle des flux migratoires des africains.

Dans ce même cadre, le Maroc se présente comme « le grand frère » pour manifester son « africanité » à l'égard des pays africains surtout les francophones. Depuis 2000 le royaume chérifien a revalorisé ses relations politiques, diplomatiques, commerciales et sécuritaires avec les pays de l'Ouest africain francophone. L'instauration de différents programmes a permis un resserrement des liens entre ces États et le Maroc dans le cadre de la coopération bilatérale et internationale, visant notamment les étudiants, les entrepreneurs ou les religieux. Ce choix diplomatique venait pour consolider la position géostratégique du Maroc face à ses concurrents régionaux surtout l'Algérie en renforçant la politique africaine, à la fin 2014, par la signature de nombreux accords bilatéraux entre le Maroc et des États d'Afrique de l'Ouest (Zeino-Mahmalat 2015). Ces coopérations jouaient donc un rôle essentiel dans l'intensification des mobilités déjà marquées entre le Maroc et ces pays.

Ce double rôle de « gendarme de frontière » pour les européens ; et de « grand frère » envers les africains impose au Maroc l'accueil des catégories différentes de migrants originaire de pays subsahariens sur son territoire (Alioua 2005) (Berriane et Aderghal 2009). Il reçoit des demandeurs d'asile, des étudiants et des pèlerins (Berriane 2012), ou encore des migrants travailleurs et des étudiants (Berriane 2007). Toutefois l'attitude du Maroc à l'égard de ces migrants subsahariens supposés transiter par son territoire pour rejoindre l'Europe, se dessinent assez vite les limites et défis de ce rôle du Maroc en tant que trait d'union entre l'Europe et l'Afrique (Zeino-Mahmalat 2015). Si pour certains migrants subsahariens le Maroc est effectivement perçu comme un pays de transit dans leur voyage vers l'Europe, pour d'autres il est aussi et surtout un pays d'installation depuis les années 2000 (De Haas 2013).

Cette migration dite de « transit » concerne les migrants subsahariens qui essaient de rejoindre l'Europe en empruntant les différentes voies possibles offertes au Maroc : par des bateaux ou par les villes du nord Ceuta et Melilla. Toutefois, la crise économique mondiale en 2008 et les mesures restrictives de l'Union européen ont diminué les chances des passages irréguliers de ces migrants vers le territoire européen (De Haas 2013). C'est ainsi qu'un nombre croissant de ces migrants échouant préfère rester au Maroc comme option alternative au retour à leur pays d'origine plus instable et plus pauvre pour tenter leur chance dans un pays méditerranéen en attendant de rejoindre les rives européennes (Alioua 2015). Pour ces migrants vivre au Maroc dans l'attente de la réalisation de leur rêve prend une longue période, « ce qui vide de son sens la notion de transit » et « celle d'immigration reste insatisfaisante pour rendre compte de ce qui se passe dans cette région » (Alioua 2015, p.15). Dans ce contexte, la population migrante essaie de reconfigurer les formes, les temps et les espaces de sa migration en cherchant d'autres alternatives à leur objectif principal. Les migrants se retrouve ainsi dans l'obligation de chercher voire même d'inventer de nouvelles façons et techniques de contourner er de dépasser les contraintes imposées par les états-nations. Alioua (2015) postule que « Ces populations espèrent subvenir à leurs besoins en utilisant la circulation et la dispersion dans l'espace, et tentent leur chance dans les pays d'Afrique méditerranéenne qui offrent parfois quelques opportunités économiques ou, comme le Maroc, permet aux réfugiés d'avoir un statut » (Alioua 2015, p18). Dans ce contexte, « il est probable que plusieurs dizaines de milliers de migrants se soient installés de façon quasi-permanente dans des villes comme Tanger, Casablanca, Fès, Rabat et Marrakech où ils trouvent de l'emploi informel dans le secteur des services du travail domestique, du petit commerce ou du bâtiment. D'autres, comme certains sénégalais, essaient de gagner leur pain avec le commerce ambulant » (De Haas 2013, p.79).

Dans ce contexte, deux groupes de migrants subsahariens sont visibles sur les espaces publics de la région de Beni Mellal-Khénifra. Le premier est le groupe des commerçants ambulants qui s'installent dans les marchés, les souks hebdomadaires et devant les mosquées. Le deuxième est celui des mendiants qui s'installent dans les ronds-points, les carrefours et près des panneaux de signalisation. Cette installation est devenue quotidienne et la visibilité et l'ancrage de ces migrants s'intensifient à travers la fréquentation, l'usage, le contournement, le marquage et l'exploitation de ces espaces. Ces migrants, dont le séjour se prolonge à la région voire au Maroc, doivent se débrouiller pour survivre (Alioua 2013) (Gonzalez 2007).

1.2- Immigration subsaharienne et espace: esquisse d'un cadre d'analyse

C'est au début des années quatre-vingt-dix qu'un nouveau courant émerge dans le champ des études sur la migration : le transnationalisme. Ce sont trois anthropologues américaines Nina Glick Schiller, Linda Basch et Cristina Blanc- Szanton qui ont introduit le concept en 1992 avec la publication de leur ouvrage « *Toward a Transnational Perspective on Migration* ». Les études de ces anthropologues ont permis de critiquer « le nationalisme

méthodologique » qui dominait les études et les analyses des sciences sociales jusqu'à cette époque. Elles ont aussi instauré une nouvelle conception de l'analyse des phénomènes migratoires basée sur l'étude des réseaux et des liens inspirés par l'analyse des réseaux et des théories du capital social (Portes, 2010). Cette conception se présente comme une alternative aux approches macrosociologiques et systémiques (Arango, 2004) et à l'emploi de la théorie du choix rationnel pour expliquer la migration et les phénomènes qu'elle engendre. Elle postule une agentivité collective prise au niveau familial ou communautaire.

Cependant cette nouvelle conception marginalise l'espace dans ses études qui ne le considèrent que dans sa dimension « substratique ». Elle conçoit l'espace comme une simple surface sur laquelle se dessinent les actions et les interactions des individus : l'espace n'est qu'un support de l'action. Cette vision réductionniste est essentiellement constatée à partir de « l'absence de réflexions spécifiques sur l'espace dans ce champ thématique émergent » (Bastide, 2015). Dans ce même cadre Bastide a également constaté l'absence d'un chapitre consacré à la question spatiale dans l'ouvrage de Steven Verlovec consacré au champ des « transnational studies » publié en 2009. La question spatiale est aussi absente chez Faist où l'espace est absorbé par la théorie des liens sociaux et des réseaux (Faist, 2010) ; et elle est problématisée dans les termes de la « compression de l'espace-temps » chez Harvez (1990) dans une conception géographique.

En anthropologie, des recherches se sont intéressées à l'espace dans sa relation avec le transnationalisme. Dans l'ouvrage collectif dirigé par Mark-antony Falzon en 2009, des anthropologues comme Arjun Appadurai, Ulf Hannerz, George Marcus et James Ferguson ont développé des études qui s'intéressent à la question de la spatialité. En effet, le transnationalisme a émergé en anthropologie à partir de trois questions essentielles : d'abord, quand l'anthropologie a entrepris de désenclaver ses terrains pour suivre leurs ramifications translocales. Ensuite, à partir de la question du transnationalisme à proprement parler et finalement en se confrontant à de nouveaux terrains surtout dans le contexte urbain (Hanerz, 1980). En essayant de se détacher de l'état-nation, les études transnationales préoccupées de chercher des nouvelles unités d'analyses à des échelles renouvelées en étroite relation avec la question migratoire ont poussé les chercheurs à s'intéresser à la réflexion sur l'aspect multi-situé des phénomènes sociaux et culturels. Cet intérêt a mené certains anthropologues à produire des réflexions centrées sur l'espace (Hannerz 1996, Gupta et Fergusson 1997, Amit 2000, Falzon 2009).

En France, les rapports à l'espace et à la mobilité ont par exemple été repensés par Alain Tarrius à partir de la notion de « territoires circulatoires », faits de centralités multiples, et de la figure de « l'acteur migrant », créateur et reproducteur de liens sociaux au sein des diasporas. La notion de « territoire circulatoire » est le résultat de production de mémoires collectives et de pratiques d'échanges sans cesse plus amples (Tarrius, 1993). Cet intérêt porté à la question de la spatialité est aussi en étroite relation avec l'implication des géographes dans l'étude des migrations transnationales en analysant les espaces sociaux

sous forme de « champs migratoires en tension » (Simon, 2008). Une désignation qui s'inspire des travaux de la démographie où le concept de « champ migratoire » a été développé afin de mesurer les flux des migrants. En 1970, l'un des célèbres démographes Corgeau s'est appuyé sur un nombre de variables pour comprendre la migration comme l'attraction et la répulsion d'un lieu.

Au Maroc la question spatiale en relation avec la migration transnationale reste toujours un champ d'investigation sous-étudié. Les études qui traitent directement la relation entre l'espace et la migration sont rares. La plupart de ces études se focalisent essentiellement sur les aspects sociaux, économiques, politiques et les conditions de vie alors que les espaces urbains sont considérés, dans une perspective réductionniste, comme des « lieux de transit ». En effet, Federica Infantino (2011) parle de l'émergence d'enclaves, ou de niches transnationales, discrètement intégrées dans la vie culturelle de Casablanca qu'elle désigne comme « lieux de l'Afrique ». Toutefois elle approche de manière marginale l'espace, en le désignant comme un des éléments de la dynamique des migrants. Dans une autre perspective, Johara Berriane (2007) parle d'« espaces de rencontres » que forment la rue, le quartier et l'université comme supports de perceptions et de rencontres des étudiants subsahariens avec les Marocains. Elle souligne aussi que les expériences d'exclusion dans la rue, dans le quartier ou à l'université poussent ces étudiant à renforcer leurs identités multiples *« multi-layered identities »* en tant qu'Africain, Noir, Musulman ou Chrétien, et les encouragent souvent à se retirer dans des communautés subsahariennes.

Jean-Louis Edogue Ntang et Michel Peraldi (2011) quant à eux qualifient les quartiers d'installation de migrants subsahariens de « lieux invisibles » où ils sont contraints à des mobilités intra-urbaines entre les espaces périphériques de Rabat. Tandis que la chercheuse Khadija Karibi (2015) constate que les ressortissants subsahariens tendent à élargir leur « visibilité » dans les espaces publics de Rabat prudemment. Alors que dans les années 1990, la résidence et le choix des quartiers d'installation par ces ressortissants ont été dirigées par l'existence des réseaux sociaux et par la discrétion, ce qui les poussait à s'infiltrer dans des quartiers précaires et stigmatisés comme *douar hajja* et *bouitat*. La chercheuse a remarqué qu'au présent les subsahariens s'élargissent progressivement vers des quartiers moins précaires, tout en restant dans le cadre des quartiers populaires. De même que l'accès aux quartiers aisés est limité à une minorité de ressortissants subsahariens : travailleurs, étudiants et diplomates.

À la région de Beni-Mellal Khénifra, l'intérêt porté à la question spatiale dans les études migratoires reste toujours absent à part quelques études géographique et anthropologique qui évoquent l'espace dans sa dimension « substratique ». En effet, à travers une étude géographique employant le concept de « filière migratoire » (Arab,2005) qui postule qu'une ville européenne polarise une commune du Maroc ; Chadia Arab fait une corrélation entre deux espaces : celui d'origine à Beni Ayat à la province d'Azilal et l'espace d'accueil à Angers en France. Dans cette même perspective, Noureddine Harrami et Mohamed Mahdi,

en adoptant une approche anthropologique, évoque « l'effet entraineur » des Bni Mskine à la province de Fqih Ben Salah qui a permis de construire et de réactiver certaines filières migratoires vers l'Italie dans les années 1990.

Les différentes études citées au-dessus présentent des perspectives multiples dans la conception de la question spatiale dans son rapport avec la migration en général et la migration subsaharienne en particulier. Cependant l'aspect commun de ces études reste sans doute la conception « substratique » de l'espace comme une simple surface où se passent les actions des migrants. Cette conception réductionniste peut être enrichie et développée en cherchant d'autres perspectives de cette relation espace/migration. C'est dans cette ambition que l'espace va être traité comme condition, dimension et produit des pratiques des migrants subsahariens à la région de Beni Mellal Khénifra plutôt qu'un simple support de leurs actions. Cette vision parait essentielle dans la compréhension de la migration subsaharienne et de son ancrage spatial et social dans ladite région. Cette migration doit être étudiée, analysée et comprise comme expérience socio-spatiale ; c'est-à-dire comme mise en espace des pratiques et des expériences individuelles et collectifs. Il est nécessaire d'étudier cette relation espace/migration comme redéploiement spatial des processus de sociation (Bastide, 2015).

2- Méthode et outils: l'ethnographie multi-située comme stratégie de recherche

Cette étude est une approche qualitative de l'immigration subsaharienne en relation avec l'espace basée sur une ethnographie multi-située. En effet, Les particularités et les contraintes de mon terrain de recherche exigent le recours à cette ethnographie. La population que j'envisage étudier ne se concentre pas dans un seul site avec une grande importance numérique, mais elle est dispersée dans toutes les villes de la région. Cette dispersion ne laisse pas apparaître un phénomène d'une grande concentration spatiale dans un seul endroit à l'échelle d'une ville ou d'une région spécifique dans une ville. Cette situation donne lieu à une population dispersée dans les différentes villes de la région de l'étude ; de même que dans chaque ville, cette population est éparpillée sur un ensemble de sites où chaque groupe de migrants s'installe. Cette ethnographie multi située qui se présente comme « des stratégies de suivre littéralement des connexions, des associations et des relations putatives »[2] (Marcus, 1995, p97) est employée dans cette étude dans la seule région de Beni Mellal-Khénifra en intégrant l'aspect de la multiplicité à travers la multiplication des sites enquêtés. Les enquêtes de terrain sont effectuées dans les villes de la région les plus fréquentées par les migrants subsahariens : Beni Mellal, Khouribga et Fqih Ben Salah.

La recherche ethnographique de terrain s'est basée donc sur une observation participante (Malinowski, 1922) en adoptant une posture d'appartenance périphérique (Adler et Adler, 1987). Celle-ci est dictée par les particularités de mon terrain d'étude et les caractéristiques

[2] Traduction de l'anglais par le chercheur

de la population des migrants subsahariens. En effet, je n'ai pas pu participer aux activités observées du moment que ni mon origine, ni mon apparence physique, ni mon accent de parler ne me permettaient cette participation. En plus ma participation aurait pu gêner les migrants et les autres acteurs ce qui influencerait les résultats de mes observations. J'ai essayé donc de suivre les migrants et « leur production culturelle où qu'ils aillent » (Hylland, 2003, p5) sans participer ni activement, ni complètement à leurs activités.

Sur ces sites, mon étude a pris en considération essentiellement les situations d'interaction de ces migrants puisque ce sont elles qui m'ont révélé les manifestations des trois dimensions des stratégies. Cet objectif n'aurait pu être réalisé qu'à travers le recours à une observation *in situ* qui m'a permis d'aborder mes observations sur le « milieu naturel » de ces migrants. En effet, j'ai dû observer la vie quotidienne de ces migrants dans leurs espaces de vie en essayant de noter ce que je regardais et ce que j'écoutais dans chaque situation. De même, je suis entré en discussion avec ses migrants dans un cadre formel et informel afin de demander des informations qui me paraissaient nécessaires à la compréhension des situations et à l'éclaircissement de mon objet de recherche. La réalisation de cette tâche exigeait le recours à la description pour étudier et analyser ces situations. Je n'ai pas recouru à la description en s'intéressant seulement aux faits, mais j'ai employé une description dense « *A thick description* » (Ryle, 1971) qui permet une présentation des détails des situations, en évoquant le contexte, les émotions et les réseaux de relations sociales qui unissent les migrants subsahariens entre eux et avec les autres acteurs. J'ai focalisé aussi sur l'émotivité et les sentiments de soi, à l'expérience de ces migrants sur leurs espaces de vie et la signification de ces expériences. Et les séquences des événements telles qu'elles sont produites quotidiennement. Je me suis intéressé, dans cette description dense, aux voix, aux sentiments, aux actions des migrants subsahariens en interaction (Denzin, 1983).

En outre, j'ai réalisé un ensemble d'entretien semi-directif avec ces migrants subsahariens en vue de dégager les raisons sur lesquelles ces migrants se basaient pour choisir les espaces à fréquenter, les groupes à intégrer, les activités à pratiquer et les relations à tisser et à maintenir. Ces entretiens m'ont permis de relever les types de relations qui existent entre ces migrants ; les relations de pouvoir ; les négociations des conflits ; leurs relations avec les autorités locales et les citoyens marocains. Pour le choix de mon échantillon et la sélection des migrants interviewés j'ai procédé à un échantillonnage par « *boule de neige* ». L'usage d'une telle technique est dû à la spécificité de mes enquêtés et de mon terrain de recherche. En réalité nous ne disposons pas d'une donnée officielle du nombre exact des migrants subsahariens à la région ; de même que ces derniers se montrent prudents dans leurs relations avec les Marocains à cause de leur situation et de la crainte d'être refoulé. Pour ces raisons j'ai demandé à mes informateurs de m'aider et de me diriger vers d'autres migrants de leurs connaissances ayant les mêmes caractéristiques surtout le fait d'être installé à la région pour une durée longue durée.

3- Conclusions et discussions

L'appréhension et la compréhension des faits de production et d'appropriation de l'espace à la région de Beni Mellal-Khénifra par les migrants subsahariens nécessitent d'abord l'assimilation des relations que les migrants subsahariens établissent avec ce même espace. En effet, chaque individu résidant dans un espace, doit tout d'abord, ressentir cet espace, l'appréhender et le transformer physiquement et mentalement, lui donner un sens ; voire le représenter. Dans ce cadre Frémont distingue deux modalités de représentation de l'espace : *« nous appelons espace de vie (on pourrait aussi bien dire territoire), l'ensemble des lieux fréquentés habituellement par un individu ou par un groupe, et, espace vécu ; cet ensemble de fréquentations localisées, ainsi que les représentations qui en sont faites, les valeurs psychologiques qui y sont attachées.* » (Frémont et al,1984, p172). C'est à la deuxième modalité que je m'intéresse puisque la première nous enclave dans un aspect réductionniste de la conception de l'espace : appréhender l'espace d'une vision utilitariste. Une conception que j'espère éviter dans mon approche en s'intéressant à l'espace vécu ; c'est-à-dire dépasser l'étape de la saisie vers celle de la connaissance de l'espace dans le processus de la construction/reconstruction de la représentation (Belarbi, 2004).

La représentation comme une forme naïve de savoir destinée à organiser les conduites et à orienter la communication (Moscovici,1961), est un ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet. Cette représentation de l'espace de la région de Beni Mellal-Khénifra contribue donc à l'articulation des attitudes des migrants subsahariens à propos des espaces vécus de la région. C'est cette réalité, cette « connaissance sociale », selon Denise Jodelet (2003), que les migrants subsahariens ont conçue à propos de leurs espaces vécus et qui dépend de leur statut en tant que mendiant ou commerçant, que je discute et j'analyse, de même que ses raisons et les attitudes qu'elle structure et construit chez les deux groupes des migrants subsahariens migrants subsahariens.

3-1 L'ambivalence de la représentation des espaces vécus de la région :

Vouloir rester ou quitter la région de Beni Mellal-Khénifra et investir ses opportunités dépendent de la façon dont les migrants représentent la région et ses espaces. Le premier groupe la considère seulement comme une nouvelle étape dans son parcours migratoire ; une étape où il doit réactualiser son parcours migratoire pour s'informer et pour économiser pour pouvoir continuer et réaliser son objectif essentiel : la rive européenne. Alors que le deuxième groupe la conçoit comme l'étape finale de son parcours migratoire, il pense à profiter des opportunités économiques qu'elle offre dans le domaine du commerce en vue d'améliorer son niveau de vie et celui de ses proches et de sa famille. Deux conceptions contradictoires du même espace qui influencent la production et l'appropriation des espaces vécus par chaque groupe.

3-1-1 Beni Mellal-Khénifra : espaces de refoulement, de transit et de passage pour les mancheurs :

«…. Je suis venu ici en refoulement…..j'étais aux frontières et j'y retournerai, je ne vais pas rester à Beni Mellal…. **»**

D'un ton déterminé et certain me parlais Mamado un jeune malien de 21 ans que j'ai rencontré sur le rond-point « Elzohour » (les fleurs) à Beni-Mellal en train de quémander comme il préfère dire. Pour ce jeune migrant la ville de Beni-Mellal ne figurait pas dans ces choix migratoires lorsqu'il a quitté son pays, il se dirigeait essentiellement vers les villes marocaines frontalières pour essayer la Traversée vers le territoire européen. Pour Mamado et la plupart des migrants subsahariens qui pratiquent la mendicité dans les différents sites que j'ai observé, les espaces vécus sont découvertes, parcourues et représentées comme espace de « *refoulement, de passage, et de transit* » comme l'a bien exprimée Kaita un migrant camerounais *« Généralement c'est une ville comme les autres, nous sommes arrivés ici en refoulement, ils nous ont pris dans les frontières, ……le refoulement…., il nous prend dans les frontières et nous rend à Beni Mellal ».*

Ces migrants déclarent que leurs passages aux villes et aux villages de la région de Beni Mellal-Khénifra étaient forcés et qu'ils n'étaient ni des choix, ni des opportunités. C'est un passage qui relève presque de la même expérience : le refoulement et l'éloignement des villes frontalières vers les villes internes. En essayant de franchir les frontières marocaines vers Ceuta ou Melilla, ces migrants subsahariens se sont arrêtés par les forces d'ordre marocaines et se sont faits refoulés vers les villes internes du Maroc par le biais des moyens de transports surtout les cars pour se retrouver aux gares routières des villes de la région. C'est à ce moment qu'un projet de retour vers les zones frontalières commence à s'établir. Leurs espaces vécus dans la région de Beni Mellal-Khénifra ne sont donc qu'une nouvelle étape dans leurs projets migratoires personnels, une étape d'épargne pour le retour aux frontières et la réalisation de la Traversée.

Cette représentation de ces espaces est apparente dans trois dimensions : l'aspect vestimentaire, les paroles et l'habitat. À partir de ma fréquentation quotidienne aux sites observés, j'ai constaté que ces migrants sont toujours habillés de la même façon. Ils se vêtissent quotidiennement des mêmes habits, sales et mal soignés, des sandales de plastique ou de vieilles chaussures usées et percées. En plus, ils portent toujours un cartable ou un sac à dos, avec une seule couverture et parfois un sac de couchage. Une image d'un migrant aventurier à la recherche de sa quête qu'ils véhiculent dans leurs discussions et qui régit leurs relations avec les espaces vécus. L'aventurier est toujours en mobilité et en déambulation à la recherche de la réalisation de son objectif essentiel.

Leurs habitats est une traduction aussi de cette mobilité pérenne à la recherche des frontières. *«…. Non on n'a pas de logement, on vivait sous un immeuble en bas là à la sortie*

près de Marjane on couche dans la rue, nous sommes en groupe….» (Mamado). Ce sont donc des espaces en plein air sous des immeubles, dans la rue, sur des bancs, dans les gars ou même dans un camp temporaire construit à la ville de Beni Mellal pendant presque une année et demie avant d'être démanteler par les autorités à cause des plaintes des citoyens qui habitent à son voisinage (carnet de terrain,2019). Des espaces parfois aménagés et considérés comme des foyers : ils sont organisés, nettoyés et soignés pour créer une atmosphère où le migrant peut pratiquer sa vie privée et trouve son intimité. Toutefois, ils demeurent des espaces faciles à quitter et à changer pour trouver d'autres à chaque fois que les circonstances sont défavorables, *«…..on dort tous sur le même endroit, on a un endroit-là à l'air libre quelque part là-bas où on dort on a pas de problèmes…. » (Kaita).* En général, la rue est l'espace habité par ces migrants comme l'a déclaré Touré un jeune camerounais rencontré au grand rond-point qui se situe à l'intersection des boulevards Mohamed V et Hassan II à la ville de Beni-Mellal *«….parce que actuellement, là nous sommes sur la rue on se couche sur la rue… ».*

L'observation des différents sites et les discussions amicales ou dans le cadre de l'entretient semi-directif m'ont permis de constater que les migrants subsahariens mancheurs, qui se représentent en tant qu'aventuriers, conçoivent la région de Beni Mellal-Khénifra et ses différents espaces comme espace de refoulement, de transit et de passage. Ils n'ont pas l'intention d'y rester pour longue durée ou de s'y installer. Une représentation qui nourrit, contrôle et gère leurs attitudes et leurs actions du moment qu'ils sont toujours prêts à quitter ces espaces. Mais tout d'abord ils doivent les investir avant de partir, les investir en pratiquant la mendicité pour épargner une somme d'argent et en cherchant plus d'information sur la Traversée auprès des autres migrants subsahariens et des citoyens marocains qui sont des migrants potentiels surtout que la région est réputée d'être une région de migration clandestine et de passeurs. Ce passage présente dons une opportunité devant ces migrants pour reconstruire leurs projets migratoires, repenser et reprogrammer l'étape suivante à travers les informations récoltées et les sommes d'argent épargnées. C'est ainsi qu'un nombre de migrants réactualisent leurs projets et choisissent la migration clandestine à l'aide des passeurs marocains et des « pateras » au lieu de retourner aux villes frontalières pour essayer la Traversée.

3-1-2 Beni Mellal-Khénifra : espaces d'installation et d'investissement pour les migrants commerçants

«….j'ai quitté mon pays et je suis venu ici ma femme et moi, je suis venu pour m'installer ici et faire du commerce….. »

Avec ces mots et d'un accent aigu m'a expliqué Mustapha la raison de son installation à la ville de Beni Mellal. Mustapha est un migrant sénégalais à la quarantaine installé avec sa femme et quelques membres de sa grande famille à la ville de Beni Mellal où ils pratiquent tous le commerce. Il a migré seul au Maroc pour s'installer à Casablanca ou à Rabat mais

les conditions d'installation dans ces deux grandes villes n'étaient pas en sa faveur. Il s'est déplacé d'une ville à l'autre parcourant le Maroc du nord au sud jusqu'à ce qu'il soit arrivé à Beni Mellal où il a commencé à déposer son petit carrosse ambulant au boulevard « Marrakech » près de la place « la Marche Verte » et de la place « la liberté ». Un endroit qui abrite le marché quotidien de la ville où sont installés des marchands ambulants au milieu de la rue entre des boutiques du prêt à porter, des épiceries, des boulangeries et des crèmeries. En outre, il se déplaçait aux villes et aux villages situés près de la ville de Beni Mellal pendant les jours des marchés hebdomadaires « les souks » et durant les jours de la célébration des festivals surtout les « *Moussems* ».

Après cette installation, il a convié sa femme à le rejoindre, celle-ci est arrivée avec sa sœur. Chacune d'elle a pris une place dans le marché où elle a installé son carrosse sous la protection de Mustapha qui a fait des relations avec les autres marchands ambulants, les propriétaires des garages devant lesquels sont installés et les autorités d'ordre surtout la police auprès de laquelle il était le porte-parole de son groupe ; *« l'ambassadeur de paix »* tel qu'il préfère se nommer ; à chaque fois qu'un problème surgit.

Le groupe des marchands sénégalais au marché s'est encore élargi du moment que la sœur de la femme de Mustapha à convier à son tour son mari pour les rejoindre et lui a rempli un carrosse de marchandises après avoir pris et aménagé un endroit près des leurs. Mustapha a aussi fait du même avec un ami qui est arrivé à Beni Mellal avec sa femme. Les membres du groupe se sont donc installés dans la même rue et leurs carrosses sont déposés l'un en face de l'autre devant l'entrée des boutiques de part et de l'autre de la rue. En plus, ils ont même loué une seule maison dont ils ont partagé les chambres entre eux et dont ils ont réservé la cour du milieu au stockage des marchandises et à la réparation de leurs carrosses.

Contrairement aux pratiquants de la mendicité, même si les membres de ce dernier groupe se considèrent encore comme des aventuriers à la quête de la rive européenne toujours, les espaces de la région de Beni Mellal-Khénifra ne sont pas conçus en tant qu'espace de passage ou de transit. Ils sont considérés comme des espaces d'installation et d'investissement économique à longue durée. Une représentation que j'ai aperçu dans leurs aspects vestimentaires, dans leurs paroles et dans le choix de l'habitat.

En fréquentant le Boulevard « Marrakech » quotidiennement, j'ai pu remarquer que les membres de ce groupe de sénégalais se vêtissent soigneusement. Les hommes et les femmes portent toujours des habits nettoyés et propres qu'ils soient modernes ou traditionnels relevant de leur culture sénégalaise. Quand ils me parlaient de leurs passages à Beni Mellal, ils évoquaient souvent leur volonté d'installation et d'obtention de la carte de séjour afin de pouvoir visiter leurs familles au Sénégal et de pouvoir leur verser de l'argent sans intermédiaire ; *«….Nous voulons seulement avoir un permis de séjour, moi je veux louer une maison mais on me demande les papiers, je veux envoyer l'argent que j'ai gagné à ma famille là-bas en Sénégal….* » (Mustapha), «*….vous les marocains vous êtes zéro, on ne*

nous respecte pas ici… on veux seulement avoir des papiers pour s'installer dans un appartement parce qu'on nous demande les papiers si on veut louer pour faire un contrat, et le contrat ça nécessite des papiers…. » (Imani, la sœur de la femme de Mustapha). L'installation et l'investissement dans le commerce à Beni Mellal sont donc les facteurs qui régissent la relation que ce groupe de migrants sénégalais construit avec les espaces vécus à ladite ville et à son entourage.

3-2 Les stratégies de production des espaces chez les migrants subsahariens

3-2-1 Déambuler pour produire son espace vécu

« …On se déplace ce n'est pas toujours le rond-point qui est là, quand on vient au rond-point ça veut dire qu'on a marché un peu, on n'a pas eu assez pour qu'on puisse se nourrir…. Vous savez pour un homme quand même pour se nourrir par jour il faut un moyen de 20 dirhams ça fait deux sandwichs par jour, tu peux manger et tu dors, mais si tu n'as pas ça tu ne peux pas ! Tu vas vivre comment ? Donc si on se balade et qu'on arrive-là ça arrive à 20 dirhams, nous on rentre. » (Aboubakar, migrant camerounais)

La marche, la déambulation et le déplacement entre les différents endroits dans les villes de la région ont permis aux migrants subsahariens pratiquant la mendicité de produire leurs propres espaces : espaces de pratique de la mendicité, espaces de repli pour se rassembler et pour subvenir à leurs besoins et espaces-habitats pour se reposer et dormir. La découverte et la catégorisation voire la production de ces espaces n'aurait pas eu lieu sans cette mobilité quotidienne.

Le migrant subsaharien/le groupe de migrants pratiquant la mendicité passe toute sa journée à se déplacer à la recherche d'un endroit convenable à la pratique de cette activité ; un endroit qui répond à un ensemble de caractéristiques et de règles qui régissent sa fréquentation et son exploitation. Un déplacement continu tout au long de la journée depuis son réveil jusqu'à l'heure de son sommeil. Une fois le migrant/le groupe est réveillé, la déambulation quotidienne commence. Il faut chercher un espace convenable pour pratiquer la mendicité chaque jour : une recherche qui s'effectue à travers le déplacement. C'est en marchant que le migrant/le groupe de migrant observe et analyse la situation des différents endroits de la ville surtout les ronds-points et les carrefours sur lesquels il peut pratiquer cette activité en vue de choisir le plus convenable. Une fois le choix de l'endroit est effectué, le migrant/ le groupe de migrant ne se tient pas debout ou immobile dans un seul point mais il commence à la pratique d'une déambulation entre les queues des moyens de transport qui s'arrêtent au feu rouge pour quémander la charité en adoptant une stratégie de va et du vient tout au long de la queue. Lorsque la durée attribuée à chaque groupe est terminée, celui-ci cède sa place à un autre et se déplace vers d'autres endroits pour continuer la pratique de la mendicité si les conditions permettent ou choisit de se déplacer vers les lieux où il se nourrit pour prendre son repas du jour : des snacks, des crèmeries, des vendeurs ambulants sous des

tentes ou des parasols. Après le repas, un autre déplacement commence : le retour aux lieux de la pratique de la mendicité ou le retour aux espaces-habitats pour se reposer le jour ou pour dormir la nuit (carnet de terrain, 2019).

La mobilité est ainsi la stratégie adoptée par les migrants mancheurs dans leur processus de production des espaces de vie qui leur permet la saisie des espaces de la région de Beni Mellal-Khénifra. En marchant, ils les découvrent minutieusement à travers le regard qui leur permet la pénétration aux espaces. Marcher est donc une stratégie pour collecter des informations sur la région et sur ces espaces et regarder est la première technique employée par le nouveau migrant refoulé à la région dans sa quête de collecte des informations. Dès qu'il est déposé à la gare, il commence à marcher et à observer ce nouvel espace à la recherche de repère et des renseignements : y'a-t-il d'autres migrants ? où s'installent-ils ? où puis-je m'installer ? comment puis-je subvenir à mes besoins dans cet endroit/cette ville ? Marcher et regarder sont donc les premières actions effectuées par le nouveau migrant dans le processus de la production de son espace de vie.

Ces actions permettent à ce dernier le passage à l'étape de la perception qui se manifeste à travers une catégorisation des espaces parcourus en marchant selon ses schèmes de pensés et ses cadres de références construits tout au long de son parcours migratoires. Une catégorisation qui constitue l'émergence d'une dimension de signification attribuée aux espaces découverts, une interrogation à propos de l'utilité de ces espaces commence à se développer. Celle-ci conduit à la prise de position envers ces espaces puisque les migrants mancheurs associent à chaque espace une fonction donnée : espaces d'investissement économique sur lesquels ils pratiquent la mendicité, espaces d'épanouissement et de subvention aux besoins de se nourrir, et finalement espaces-habitats réservés aux replis, au repos et au sommeil. C'est à travers cette mobilité quotidienne qu'on assiste à la création et la production d'un nouvel espace vécu par ces migrant. En outre, c'est grâce à cette déambulation et à cette mobilité des corps migrants effectuée quotidiennement et grâce à ces processus mentaux de représentation, de saisie, de perception, et de connaissance que les migrants subsahariens produisent à la région de Beni Mellal-Khénifra leurs propres espaces vécus.

3-2-2 L'installation du carrosse comme stratégie de production d'espace :

Dans son processus de production des espaces, le groupe des migrants commerçants quant à lui recourt à une autre stratégie tout à fait contradictoire : s'installer et planter les carrosses à *« souiqa »* au milieu du boulevard de « Marrakech ». Pour ce groupe le fait de déambuler et de marcher ne peut pas participer à la création et à la production de leurs espaces vécus puisqu'il s'intéresse plus à l'installation pérenne dans ces espaces. La plantation quotidienne des carrosses dans les mêmes endroits est une stratégie de marquage des espaces. Un marquage quotidien qui facilite l'insertion du groupe dans l'espace du marché quotidien et

à l'acceptation de la présence des membres de ce groupe avec leurs carrosses par les marchands et les clients.

Une installation qui s'est effectuée par étapes comme l'a bien exposée Mustapha (cité en dessus) lors de son entretien. Lorsqu'il est venu à Beni Mellal pendant l'année 2015 tout seul, il a commencé par déposer sa marchandise dans un petit coffret facile à porter et à déplacer qu'il déposait aux deux extrémités de la rue jusqu'à ce que les marchands se sont habitués à sa présence et jusqu'à ce qu'il ait établi des liens et des relations d'amitié avec eux. Ensuite, il a agrandi son petit coffret en le transformant en carrosse qu'il a placé devant l'entrée d'un magasin d'habit marocain traditionnel. Une installation qui était au début source de problèmes pour Mustapha avec le propriétaire du magasin et les autres marchands de la rue et qui s'est terminée plusieurs fois par l'intervention de la police ou des autorités locales surtout « *lmqadam* ». Ces derniers permettaient à Mustapha de garder sa place grâce aux cadeaux qu'ils recevaient et grâce à la situation politique du Sahara Marocain et aux discours royaux que Mustapha a su exploiter maintes fois pour se débrouiller face à ces problèmes. Une fois habitué à sa présence avec son carrosse empli de toutes sortes de marchandises et de produits venant du Sénégal et destinés à la population locale, Mustapha a fait venir sa femme et lui a cédé sa place pour remplir un autre carrosse qu'il a dressé en face du premier de l'autre côté de la rue. Et les autres conviés ont fait presque la même chose et ont suivi la même procédure pour s'introduire, s'installer et implanter leurs carrosses de part et d'autre du boulevard. Dans ce processus de production d'espace établi par ce groupe de sénégalais basé sur des liens familiaux et amicaux, chaque nouvel arrivant est reçu et assisté par un ancien jusqu'à ce qu'il apprenne les principes du commerce et de la négociation avec la population locale.

Être l'apprenti de Mustapha ou d'un membre de sa famille présente à *« souiqa »* au boulevard de « Marrakech » constitue une étape importante et essentielle dans le parcours des nouveaux arrivants pour s'initier à la pratique du commerce dans ce marché quotidien. Les nouveaux font tout d'abord connaissance des différents espaces, de la façon de se déplacer quotidiennement entre le marché et la maison louée. Ils prennent aussi connaissance des prix des produits, s'habituent à la pratique du marchandage et de la négociation avec les citoyens de la région. Deux actions dont l'accomplissement nécessite l'apprentissage et la familiarisation avec le dialecte arabe local. Cet apprentissage s'effectue auprès de Mustapha ou des autres migrants qui se sont installés après. Cette phase d'observation et d'apprentissage pour s'introduire dans cet univers de commerce est une étape préparatoire pour le nouveau migrant commerçant à l'implantation de son propre carrosse et à l'exposition de sa propre marchandise. Une phase qui nécessite son installation quotidienne au marché près des anciens migrants pour voir, entendre et noter leurs actions, leurs réactions et leurs interactions. La stabilité et l'immobilité près de Mustapha et des anciens migrants commerçants est une stratégie de production des espaces vécus par les membres de ce groupe puisque l'apprentissage du commerce et l'insertion dans l'univers du

marché quotidien dépend essentiellement de la présence quotidienne du migrant et son installation pérenne.

En résumé, si chez les migrants mancheurs on remarque une dialectique de mobilité qui relie marcher à voir/regarder, on assiste chez le groupe de commerçants sénégalais à une autre perspective dans la saisie et la conception de l'espace : une dialectique de la stabilité/immobilité qui associe demeurer à voir/regarder. La saisie, la perception et la connaissance des espaces, c'est-à-dire l'appréhension et la production des espaces de vie dans leur structure globale et dans leurs singularités chez les deux groupes de migrants subsahariens dépendent de deux stratégies contradictoires: la mobilité chez les mancheurs et la stabilité chez les commerçants.

4- Conclusion

En guise de conclusion, la représentation de la région de Beni Mellal-Khénifra influence le processus de la production des espaces vécus des migrants subsahariens et la différenciation des stratégies de cette production. Les migrants mancheurs à partir de leur conception de la région comme une nouvelle étape imprévue dans leurs parcours migratoires adoptent une stratégie basée sur la déambulation et la mobilité dans la production de leurs espaces vécus. La marche et le déplacement continus et quotidiens leur permettent la lecture et l'analyse des différents espaces de la région. Deux actions qui s'effectuent à travers le regard et l'étude minutieuse basée sur les connaissances et les savoirs que les migrants subsahariens ont construits tout au long de leur parcours migratoire : un savoir-circuler. C'est un savoir qui leur permet de catégoriser les espaces et de choisir les plus convenables à la pratique de la mendicité : les ronds-points et les carrefours, ceux où subvenir aux besoins de repli et de se nourrir et ceux dans lesquels ils peuvent planter des espaces-habitats pour se reposer et dormir et jouir de leurs intimités.

D'un autre côté, le groupe des migrants commerçants recourent à la stratégie de la stabilité ou l'immobilité engendrée par sa représentation des espaces de la région de Beni Mellal-Khénifra comme espaces d'installation pérenne et d'investissement économique. Le recourt du migrant à l'immobilité et à l'installation quotidienne a comme enjeu deux dimensions essentielle : le marquage de son espace vécus et l'apprentissage des principes du commerce en accompagnant les anciens commerçants. La découverte, l'observation et l'analyse de l'espace du marché quotidien *« Souiqa »* et des actions et interactions dont il est le théâtre est en étroite relation avec cette immobilité quotidienne. Une action qui permet au migrant subsaharien de s'introduire et de produire son propre espace de pratique du commerce à travers l'implantation de son carrosse.

Toutefois la production de ces espaces grâce à la mobilité ou à l'immobilité comme stratégies met les migrants subsahariens en face du défi de les défendre en vue de profiter de leur fréquentation et de leur exploitation en toute exclusivité. Un objectif qui se réalise à

travers un ensemble de stratégies d'appropriation adoptées par les deux groupes de migrants et qui leur permettent un investissement de leurs espaces de vie. Ces stratégies constituent une facette sous-étudiée de la relation migration/espace qui peut être l'objet de futures études socio-anthropologiques.

References:

- Adler, P., &Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. *Qualitative research methods*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Alioua, M. (2010) Transmigrants subsahariens et externalisation des frontières de l'Europe. In Ferréol, G & Peralva, A (Ed.), *Altérité, dynamiques sociales et démocratie, Droit et Société* (pp. 181-196), Vol 20, Paris : LGDJ et Lextenso-édition.
- Alioua, M. (2013). La route marocaine de l'Europe. Les transmigrants subsahariens à l'épreuve de l'externalisation européenne des contrôles migratoires, *Clientèles et Rentes*, Ruixat n°2, 91-106.
- Alioua, M. (2013). Le Maroc, un carrefour migratoire pour les circulations euro africaines ?, *Hommes & migrations*, 1303, 139-145.
- Appadurai, A. (1991). Global Ethnoscapes : Notes and Queries for Transnational Anthropology. In Richard Fox (Ed.), *Recapturing Anthropology : Working in the Present* (pp.191-210), Santa Fe, School of American Research Press,
- Arab, C. (2012). Circulation migratoire de Marocain-e-s. Des territoires en mouvement. In Tarrius Alain (Ed.), *Dossier jeunes chercheurs « circulation migratoire des transmigrants », dossier Transmigrants* (pp.80-81), Revue Multitudes, N°49,
- Arango, J. (2000). Explaining Migration : A Critical View. *International Social Science Journal*, 52, 283-296.
- Arango, J. (2004). Theories of International Migration. In Joly Danièle éds, *International Migration and the New Millennium* (pp.15-36). Aldershot : Ashgate.
- Bastide, L. (2015). *Habiter le transnational. Espace, travail et migration entre Java, Kuala Lumpur et Singapour*. Lyon : ENS Éditions, séries : « De l'Orient à l'Occident ».
- Belarbi, A. (2004). La dynamique des représentations sociales dans une situation d'immigration. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 283-298.
- Berriane, J. (2007). Les étudiants subsahariens au Maroc : des migrants parmi d'autres ? », *Atelier sur les migrations africaines : comprendre les dynamiques des migrations sur le continent*, Accra, Centre for Migration Studies and International Migration Institut, 8-21.
- Berriane, M. & al (2013). Immigration to Fes: The Meaning of the New Dynamics of the Euro-African Migratory System, *Journal of Intercultural Studies*, 34(05), 486-502.
- Courgeau, D. & Lelièvre, É. (2003). Les motifs individuels et sociaux des migrants. In Graziella Caselli, Jacques Vallin et Guillaume Wunsch (Éd.). *Les déterminants de la migration* (pp. 147-169). Paris : INED.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*, I. *Arts de faire*. Paris : Gallimard
- De Haas, H. (2007). *Le mythe de l'invasion. Migration irrégulière d'Afrique de l'Ouest au Maghreb et en Union européenne*. Oxford : International Migration Institute (IMI).
- Denzin, K.N. *(1983)*. Interpretive interactionism. In Gareth Morgan (Ed.), *Beyond method : Strategies for social research* (pp 129-146*)*. Beverly Hills CA : Sage.
- Dewerpe, A. (1996). La « stratégie » chez Pierre Bourdieu, *Enquête*, 3, 91-208.

- Edogue Ntang, J. L. & Peraldi, M. (2011). Un ancrage discret. L'établissement des migrations subsahariennes dans la capitale marocaine. In Peraldi Michel (Ed.) *D'une Afrique à l'autre, migrations subsahariennes au Maroc* (pp. 35-52). Paris : Karthala.
- Faist, T. (2010). Towards Transnational Studies: World Theories, Transnationalisation and Changing Institutions, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1665-1687.
- Falzon, M. A. (Ed). (2009). *Multi-sited Ethnography : Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. Aldershot : Ashgate.
- Frémont, A. & al. (1984) *Géographie Sociale*. Paris: Masson.
- Gildas, S. (2008). *La planète migratoire dans la mondialisation*. Paris : collection U Géographie, Armand Colin.
- Glick S. N., Basch, L., & Blanc- Szanton, C. (1992). Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered. New York: Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 645.
- Glick, S. N. (2011). Transnationality and the city. In G. Bridge et S. Watson (Ed.), *The New Blackwell Companion to the City* (pp. 179-192). Malden – Oxford : Wiley-Blackwell.
- Hannerz, U. (1967). Gossip, Networks, and Culture in a Black American Ghetto, *Ethnos 32 :1-4*, 35-60.
- Hannerz, U. (1980). *Exploring the City : Inquiries Toward an Urban Anthropology*. New York : Columbia University Press.
- Hannerz, U. (1996) *Transnational Connections : Culture, People, Places*. Londres – New York : Routledge. DOI : 10.4324/9780203131985
- Harrami, N., Mahdi, M. (2008). Mobilité transnationale et recomposition des valeurs sociales dans la société rurale marocaine d'aujourd'hui. In Gandolfi, P (Ed.), *Le Maroc aujourd'hui* (pp.261-281), Bologne : Casa editrice Il Ponte.
- Harvey, D. (1990). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford : Blackwell.
- Hylland, E, T. (2003). *Globalisation : Studies in Anthropology*. London : Pluto.
- Infantino, F. (2011). Barbès à Casa ? Lieux cosmopolites d'Afrique dans la métropole marocaine. In Peraldi Michel (Ed.), *D'une Afrique à l'autre, migrations subsahariennes au Maroc* (pp. 73-100). Paris : Karthala.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris cedex 14 : PUF.
- Karibi, Kh. (2015). Migrants subsahariens à Rabat, une entrée spatiale : l'épreuve des espaces publics. In Khrouz Nadia et Lanza Nazarena (Ed.), *Migrants au Maroc, Cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales* (pp. 165-171). Rabat : Fondation Konrad Adenauer.
- Khachani Mohamed (2010) La migration irrégulière au Maroc : un état des lieux. In Haut - Commissariat au Plan *(Ed.), Les Cahiers du Plan n°29* (pp. 43 – 62). Rabat : CND.
- Lefebvre, H. (1986). *La production de l'espace*. Paris : Anthropos. DOI: 10.3406/homso.1974.1855
- Lefebvre, H. (2000 [1973]). *Le Droit à la ville II : Espace et politique*. Paris : Anthropos.
- Malinowski, K. B. (1922). *Argonauts of the western Pacific*. London : Routledge
- Marcus, E. G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2155931

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Pian, A. (2007). Les Sénégalais en transit au Maroc. La formation d'un espacetemps de l'entre-deux aux marges de l'Europe, Thèse de doctorat de sociologie, Université Paris VII - Denis Diderot, Paris
- Portes, A. (2010). Migration and Social Change :Some Conceptual Reflections. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1537-1563.
- Roulleau, B. (2010). *Migrer au féminin*. Paris : PUF.
- Ryle, G. (1971). *Collected Papers, t. II, Collected Essays 1929-1968*. Londres : Hutchinson
- Schiller, N.G & Çağlar, A. (2009). Towards a Comparative Theory of Locality in Migration Studies: Migrant Incorporation and City Scale, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35:2, 177-202.
- Tarrius, A. (1993). Territoires circulatoires et espaces urbains, *Annales de la Recherche Urbaine*, 52, 51-60.
- Tarrius, A. (2000). *Les nouveaux cosmopolitismes*. Paris : Éditions de l'Aube.

L'intégration urbaine des quartiers défavorisés à la ville et perception des acteurs, cas de secteur El Koudia à la ville de Marrakech

The urban integration of disadvantaged neighborhoods into the city and perception of actors, case of El Koudia sector in the city of Marrakesh

Mohamed Lahcen Abou Chahoua[1]
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès, Maroc
mohamed.abouchahoua@usmba.ac.ma
0000-0003-0985-3555

Adil Mohamed Zabadi[2]
l'Institut National d'Aménagement et d'Urbanisme-Rabat, Maroc
adilzabadi@gmail.com

Reçu le	Accepté le	Publié le
15/05/2022	02/06/2022	04/06/2022

DOI: 10.17613/70er-sc04

Résumé

De nos jours, La notion d'intégration urbaine est chargée de sens si différents qu'elle est difficile à l'utiliser de manière rigoureuse. L'objectif de l'introduction de ce concept dans un projet de développement et d'aménagement urbain du secteur El Koudia (situer dans la ville de Marrakech), est de réaliser un nouveau modèle de « projet urbain » par les acteurs territoriaux, qui mettra en cohérence à l'échelle d'un bassin de vie : la planification urbaine, la mobilité, les activités économiques et commerciales, les services et les équipements…, et ce, dans un cadre d'intégration, de cohésion sociale et de durabilité.

Mots clés: Intégration urbaine, Quartier défavorisé, Perception, Projet urbain, Marrakech.

Abstract

Nowadays, the concept of urban integration is loaded with meaning so different that it is difficult to use rigorously. The purpose of introducing this concept into a project development and urban development of El Koudia sector (located in the city of Marrakech), is to realize a new model of "urban project" by territorial actors, that will coherence to the scale of a catchment area: urban planning, mobility, economic and trade activities, services and equipment…, and this, in a framework of integration, social cohesion and sustainability.

Keywords: Urban integration, Disadvantaged district, Perception, Urban project, Marrakech.

[1] Etudiant chercheur, Equipe de recherche: Etudes, Recherches Géographiques, Aménagement et Cartographie-Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Saïs - Fès
[2] Professeur de l'enseignement supérieur à institute National d'Aménagement et d'Urbanisme-Rabat

1-Introduction

Le royaume du Maroc, depuis un siècle, est engagé dans un processus de croissance urbaine rapide qui semble irréversible. En effet, les citadins qui représentaient 8% de la population au début du siècle dernier ont atteint les 60.3% selon le Recensement Général de la Population et de l'Habitat « RGPH » (Haut-Commissariat au Plan, 2014). En comparaison avec le Recensement de 2004, l'effectif de la population du Royaume a enregistré un accroissement absolu de 3.956.534 personnes, soit un taux d'accroissement global de 13,2% et un taux d'accroissement annuel moyen de 1,25% durant la période intercensitaire 2004-2014 contre 1,38% pour la période intercensitaire 1994-2004, ce qui confirme que le Maroc est de plus en plus urbain.

En effet, l'une des conséquences importantes entraînées par cette urbanisation excessive est l'aggravation des luttes sociales pour l'accès à la propriété du sol, au logement et aux équipements urbains (Abouhani, 1995, p5). Ce phénomène et aussi dû aux effets conjugués de la poussée démographique et de l'exode rural, s'est accompagné de mutations socio-économiques et culturelles profondes imposant des changements radicaux dans l'organisation sociale et spatiale des agglomérations urbaines, au niveau de leurs caractéristiques morphologiques et socio-économiques, notamment à travers le développement et l'aménagement urbain des territoires.

La question d'intégration est une question centrale qui nécessite des réponses pluridisciplinaires. Elle est devenue ces dernières années un thème social, politique et économique. Mais, si le terme "intégration" est utilisé dans plusieurs domaines, la manière dont est défini ce terme, et les dispositifs mis en œuvre manifestent des options différentes.

Intégration (Millénaire 3, p23) : du latin integrare (renouveler, rendre entier), l'intégration renvoie à l'action de faire entrer une partie dans un tout. En sociologie et sciences politiques, c'est la "capacité d'un ensemble — quel qu'il soit — d'assurer sa cohésion en réunissant les différentes unités qui le composent autour de valeurs et de normes communes" (HERMET et alii, 1996).

Les dimensions de l'intégration sont plurielles (Catherine Rhein, 2002, p193). L'intégration est une notion très utilisée en sociologie, dans des acceptions qui vont d'une conception très construite sur le plan théorique, en particulier chez Durkheim et à partir de lui, à des conceptions plus opératoires, qui concernent à peu près tous les champs du travail social. Le terme d'intégration est utilisé en économie : la question se décline alors à différentes échelles, de celle des États nations pris dans la mondialisation à celle des jeunes, des femmes, des exclus du marché de l'emploi. Enfin, il existe aussi, et peut-être surtout, une dimension politique de l'intégration qui complète les deux autres dimensions. Elle rejoint la dimension économique, dans une acception géopolitique, mais qui peut aussi bien désigner la question de la citoyenneté .

Alors l'intégration est un processus multiple qui repose sur la volonté commune de celui qui planifier, qui accueille et de celui qui arrive. L'intégration aussi donc repose ainsi sur la responsabilité de nombreux acteurs institutionnels, associatifs, économiques et individuels. Ces acteurs doivent accomplir leurs rôles, en commun, chacun selon ses compétences .

L'intégration urbaine peut être abordée depuis deux points de vue distincts mais liés (Union internationale des transports publics « UITP », p2) :

- le déploiement de la stratégie qui s'intéresse à la question de savoir comment rendre une stratégie possible d'un point de vue légal, administratif, politique et fonctionnel.
- et la conception du projet qui cherche à produire de l'espace et de la forme, mais il aspire également à donner une représentation consciente de l'espace et à corriger les imperfections de la planification urbaine et ce suite aux mutations et aux dysfonctionnements socioéconomiques et spatiaux générés par la complexité et la rapidité du développement urbain.

L'intégration urbaine des quartiers défavorisés suppose la mise en place d'un processus complexe dont, l'équipement n'est que le dernier maillon de la chaîne. Il faudrait en effet, passer d'abord par une phase de régularisation des parcelles et des habitations. Toutefois cette régularisation foncière ne constitue qu'une étape et non une finalité : elle ne permet pas à elle seule de faire sortir les quartiers concernés de leur sous intégration. Cette régularisation conduirait tout de même à d'autres étapes au cours desquelles, il serait question de restructurer et en fin de compte de doter ces quartiers d'infrastructures urbaines qui leur font défaut.

Au Maroc, ces démarches sont marquées par une absence officielle de références juridiques. Donc on peut dire que les Projets urbains sont liés à l'histoire urbaine française.

1.1- Présentation de l'aire d'étude

Le secteur EL Koudia illustre une situation singulière en termes de localisation à la ville de Marrakech, d'intégration dans leur environnement urbain, de prix des marchés fonciers locaux…, il est situé dans l'arrondissement (AR) de Gueliz l'un des cinq arrondissements de la ville de Marrakech (AR-MENARA, AR-MEDINA, AR-Sidi Youssef Ben Ali, AR-GUELIZ et AR-ENNAKHIL). Il présente une dynamique bien spécifique et il est relativement équilibrés en termes de densité de population en comparaison de l'arrondissement de Médina où 20% de la population vit dans 3% de surface.

Ce secteur s'étale sur une superficie de 38 Hectares, avec une population de 30000 habitants (Estimation selon les entretiens réalisés auprès des acteurs du secteur de projet, 2020), et il est situé près du centre de la ville de Marrakech, il occupe une position centrale dans le tissu urbain de la ville.

Cette position confère au secteur une réelle importance au regard des interventions urbaines sur Marrakech. Chaque action sur le secteur aura automatiquement un impact sur la ville, en termes d'image, de fonction et de mobilité urbaine.

Carte N° 1. Situation de l'aire d'étude par rapport à la Commune de Marrakech

Table N°1. Fiche de l'aire d'étude

Eléments spécifique du secteur El Koudia	
Situation administrative	AR-Gueliz ➔ District l'Hivernage ➔ Annexe Quartier militaire ➔ El Koudia
Date de création du premier quartier dans le secteur	Avant le protectorat
Superficie totale	38 Ha
Nombre d'habitants	30000 habitants
Forme générale	Polygone

Source : Enquête terrain, 2020.

1.2- Problématique, sous-questions et hypothèses du travail

Depuis les années 90, la ville de Marrakech connaît un développement économique et urbanistique importants. Cette dynamique s'accompagne de mutations qui rendent la ville, sans cesse, soumise à des choix guidés par l'émergence de nouvelles vocations qui

contribuent à redessiner sa morphologie. L'ordre urbain traditionnel, qui s'est bâti sur les activités anciennes (artisanat et commerce), et des groupes sociaux bien définis, est en passe de céder la place à un ordre reposant sur les activités tournées vers l'extérieur (le tourisme) et vers une clientèle plus aisée.

Il est communément admis que tout projet urbain vise l'amélioration de la situation et des conditions de vie d'une population définies. A partir de là, il s'avère judicieux d'évaluer la cohérence et la pertinence de ces projets. Ainsi, la problématique principale de notre travail s'énonce comme suit : « **à travers l'évaluation des projets d'intégration urbaine (PIU) à Marrakech, dans quelle mesure ces projets constituent des outils de développement et d'aménagement urbain efficaces et efficients de cette ville ?** ».

L'hypothèse principale de ce travail est la suivante : « **les projets d'intégration urbaine pourraient constituer un véritable outil efficient et efficace de développement et d'aménagement urbain de la ville, à condition qu'ils se réalisent dans le cadre d'une approche participative et de synergie intra-territoriale** ».

De cette hypothèse principale, dérivent les hypothèses suivantes :

- **H1** : Les actions contenues dans les projets d'intégration urbaine sont suffisantes ;
- **H2** : Les moyens mis en œuvre par les projets d'intégration urbaine sont suffisants ;
- **H3** : L'objectif escompté des projets d'intégration urbaine n'est pas encore atteint ;
- **H4** : Les effets attendus des projets d'intégration urbaine diffèrent de ceux attendus par la population et ceux du concepteur ;
- **H5** : Tous les acteurs territoriaux occupent une place importante dans le processus d'élaboration des projets d'aménagement et de développement urbain de la ville ;
- **H6** : La population, la société civile, la commune, les administrations prennent acte de l'utilité d'élaboration des projets d'intégration urbaine mais il y a un énorme décalage au niveau de la vision du porteur du projet, ses partenaires et celles de la population ;
- **H7** : On ne peut apprécier l'impact final des projets d'intégration urbaine qu'après l'achèvement des travaux ;
- **H8** : Les projets d'intégration urbaine contribueront au développement de la ville.

2- Méthode et outils

En générale, la méthodologie que nous proposons pour la vérification des hypothèses et traitement des données, suivra le processus suivant :

Préparation de l'enquête : par la collecte des données primaires auprès des différents acteurs territoriaux, la création d'une base de données cartographique, l'investigation statistique et les investigations bibliographiques

La collecte de données secondaires par la combinaison de trois démarches

- Le questionnaire, il s'agit d'une série de questions formalisées destinées à obtenir des informations auprès des répondants (échantillon de la population concernée par les projets d'intégration urbaine).

- L'entretien d'évaluation, il s'agit d'entretien individuel avec des responsables (responsable de la Wilaya, la Commune et l'Agence Urbaine de Marrakech) afin de découvrir ses motivations, ses opinions et ses sentiments sous-jacents à propos du des projets d'intégration urbaine.
- L'observation, est une méthode d'enquête par laquelle nous allons observer directement, par notre présence sur le « terrain », les phénomènes sociaux qu'on cherche à étudier.

En particulier, notre démarche va être à la fois exploratoire, descriptive et analytique :

- Exploratoire, car nous allons faire des recherches pour expliquer le phénomène d'intégration urbaine « Cas de la ville de Marrakech ». Cela permettra de poser des hypothèses et de tirer des conclusions.
- D'où nous allons se baser essentiellement dans cette partie sur :
  - Une revue de la littérature académique et managériale, afin d'identifier les orientations de développement de la ville de Marrakech « Problème, vision, stratégie et programme » ;
  - Trois entretiens avec la Wilaya de Marrakech, la commune urbaine de Marrakech et l'agence urbaine de Marrakech, pour déterminer les tendances du développement et d'aménagement urbaine de Marrakech à travers le programme de Marrakech cité de renouveau permanent 2014-2017 ;
  - Une analyse comparative entre les projets d'intégration urbaine à la ville de Marrakech, pour dégager l'efficacité et l'efficience de ces projets ;
- Descriptive, car on cherche à tester des hypothèses et trouver des relations et formuler des conclusions pour déterminer les orientations d'aménagement et du développement urbain du secteur El Koudia.

<u>Les outils mobilisés sont :</u>

- Une base de données cartographique et une image satellitaire de la ville de Marrakech, qui vont nous aider à présenter notre territoire d'étude (secteur El koudia), Aussi, elles nous permettront de présenter notre diagnostic et nos analyses sectorielles par des cartes thématiques.
- Notant que le logiciel de cartographie sur lequel nous allons travailler est ArcGis ;
- Un questionnaire auprès de la population et l'observation du territoire d'étude qui vont nous permettre de faire un diagnostic et des analyses sectorielles ;
- Le plan d'aménagement ancien de la municipalité Ménara-Gueliz - Ville de Marrakech, pour déterminer les projets réaliser, les projets projetés et les projets réaliser et qui ne respectent pas ce plan ;
- Les conclusions et les recommandations auprès des différents acteurs territoriaux, la société civile et la population.

Choix de l'échantillon

Dans ce présent travail nous avons opté pour les deux méthodes d'échantillonnage. Dans un premier temps nous allons interroger un échantillon représentatif de la population du secteur concerné par le projet d'intégration urbaine en faisant appel à la « méthode probabiliste ». Dans un second temps, nous allons constituer un échantillon de convenance « méthode empirique » ou le choix des acteurs est basé sur des critères pratiques. Il s'agit des acteurs territoriaux qui travaillent sur les projets d'intégration urbaine tels que La Wilaya, La Commune Urbaine, l'Agence Urbaine de Marrakech, Al Omrane et l'inspection régionale du ministère de l'Habitat et de la politique de la ville.

Pour la taille de notre échantillon on la choisi selon deux facteurs antagonistes, la précision des résultats et le coût (et durée) de collecte. Notre objectif est de choisir une taille minimale pour une précision fixée a priori :

- La taille de la population concerné par le PIU que nous allons interroger est n=100.
- Deux associations qui travaillent sur le secteur El Koudia ; Le (s) bureau (s) d'études qui travail (s) sur le secteur El Koudia ; Un responsable de la Wilaya de Marrakech ; Un responsable de la Commune urbaine de Marrakech ; Un responsable de l'agence urbaine de Marrakech ; Un responsable du groupe Al Omrane ; Et Un responsable de l'inspection régionale du ministère de l'Habitat et de la politique de la ville.

3- Conclusions et discussions

3.1- Diagnostic de l'aire d'étude

Les études stratégiques et urbaines vont s'appuie sur des sources diverses : documents du plan communal de développement « PCD » de la ville de Marrakech 2011-2016, mobilisation des données statistiques de RGPH 2014, questionnaire auprès des habitants du secteur El Koudia, les entretiens avec des acteurs du secteur, visites de terrain, mobilisation de données cartographiques.

Ces études se composent d'une présentation, une contextualisation, un diagnostic et des analyses sectoriels du secteur El Koudia. De plus, une analyse morphologique de ce secteur et une évaluation de l'ancien PA MENARA-GUELIZ.

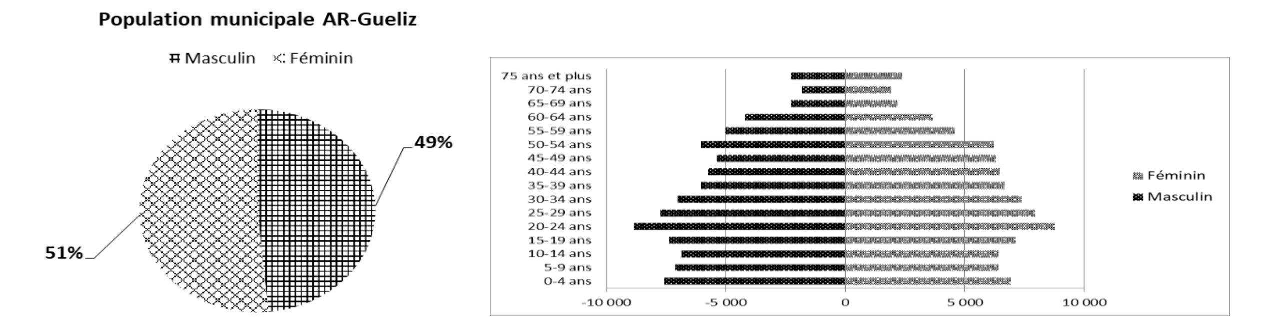
3.1.1- Analyses démographique et socio-économique

Tandis qu'il est difficile de faire des analyses démographiques et socio-économiques du secteur El koudia seul vu que les données que nous avons collecté auprès de l'HCP concernent l'arrondissement Gueliz, nous allons procéder à une analyse du secteur El koudia par rapport à l'arrondissement. Pour cela nous allons dégager les tendances générales de la situation économiques et la problématique de l'emploi au niveau de l'Arrondissement Gueliz, nous allons essayer de présenter les grands traits de la situation démographique et socioéconomique de cette arrondissement.

Notre référence principale dans ces analyses est les résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat « RGPH » de 2014 et les entretiens que nous avons menés auprès des acteurs du secteur El Koudia.

Analyse sociodémographique : **La population**

Figure N° 1. Répartition de la population de l'AR-Gueliz selon le sexe et Pyramide des âges



Source : Recensement Général de la Population et de l'Habitat « RGPH », 2014.

La pyramide des âges de l'AR-Gueliz, montre que la tranche d'âge la plus représentative est la tranche entre 15 et 59 ans.

Analyse sociodémographique : **L'état matrimonial**

Selon les résultats du recensement, 41.3% des chefs de ménages sont mariés, 52% sont célibataires.

Figure N° 2. Situation matrimoniale du chef de ménage

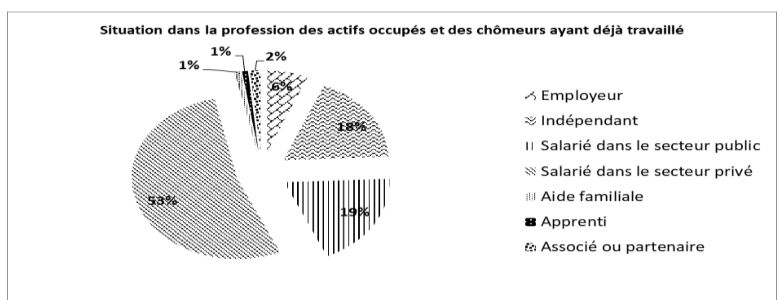


Source : RGPH, 2014.

Analyse socio-économique : **Un taux de chômage élevé**

Selon les résultats du RGPH 2014, 17 % de la population est en chômage. Le taux de la population active au niveau de l'arrondissement est de 51.1 %, ce qui est supérieur à la moyenne nationale (47.6 %) et de la ville de Marrakech (50 %).

Figure N° 3. Situation dans la profession des actifs occupés et des chômeurs ayant déjà travaillé



Source : RGPH 2014.

Analyse socio-économique

Un revenu très bas : Le secteur El Koudia est un pôle d'attraction pour les familles pauvres et moyennes riches.

Dans les quartiers précaires de ce secteur, les activités exercées par les habitants sont à caractère instable, ce qui explique le faible revenu, ces habitants travaillent dans le commerce ambulant, l'artisanat et le travail saisonnier.

Accès aux services de base : En matière d'accès aux services de base, l'arrondissement est surtout caractérisé par la disparité entre quartiers. En effet, des problèmes importants continuent de se poser dans le secteur El Koudia. En matière d'accès aux services d'éducation et de santé.

Education et alphabétisation : Selon le recensement de 2014, Gueliz est l'arrondissement où le taux d'analphabétisme est le plus bas à Marrakech avec seulement 14,2% (8,1% pour les hommes et 19,8% pour les femmes). En matière de scolarisation, exception faite de la disparité entre quartiers, il n'y aurait pas de singularités qui pourraient retenir l'attention. Le taux de scolarisation des enfants de 7 à 12 ans serait de 98,4. Gueliz est bien pourvu comparé aux autres arrondissements puisqu'il dispose de 3 hôpitaux et de 6 centres de santé. Cela ne vaut pas que tous les secteurs sont bien desservis dans cet arrondissement (exemple quartier El Koudia et Quartier Mabrouka et Quartier Bin Lakchali au secteur El koudia).

3.1.2- Analyse AFOM

L'analyse AFOM appliquée à l'aire d'étude intervient comme une synthèse du son diagnostic territorial, déclinée sous la forme d'un inventaire des atouts, des faiblesses, des opportunités et des menaces concernant cette partie de la ville de Marrakech.

Table N°2. AFOM Secteur El Koudia

ATOUTS	FAIBLAISSES	OPPORTUNITES	MENACES
- Position stratégique **- Bonne connectivité** **- Grand potentiel de transformabilité** **- Disponibilité foncière relative** **- Velléités de mixité fonctionnelle et sociale** **- Processus de transformation urbaine engagé** **- Creuset d'une nouvelle centralité**	- Enclavement relatif - Espace fragmenté - Hétérogénéité de l'occupation du sol - Foncier difficilement mobilisable - Espaces à mettre à niveau - Déficit structurel en espaces publics - Paysage urbaine hybride à transformation lente	- Enclavement conceptuel divers - Proximité de zones en mutation urbaine - Intérêt croissant pour la requalification urbaine	- Vision globale menacée par la pratique de la dérogation - Absence de véritable commande en matière de requalification urbaine - Stratégies divergentes - Espace de transit - Espaces très concurrencé

3.1.3- Analyse spatiale

Découpage en sous-secteurs : L'aire d'étude est composée de 5 sous-secteurs, ce découpage correspond généralement au découpage en quartier de l'aire d'étude.

Carte N° 2. Découpage en sous-secteurs

Système de voirie, un réseau mixte : La trame viaire dans le secteur El Koudia est mixte : elle alterne, en raison de son extension spontanée, entre un réseau viaire structuré et un réseau viaire anarchique. Le réseau structuré est le plus répandu. Le réseau anarchique s'applique souvent à des terrains ayant une certaine taille et une configuration particulière.

Une particularité du réseau routier dans l'aire d'études « quartier Mabrouka » est l'existence des palmiers au milieu de la chaussée (voir figure ci-dessous), ce qui réduit sensiblement la capacité de ces axes et qui perturbe la sécurité de la circulation.

Figure N° 4. Exemple de palmiers sur la chaussée (quartier Mabrouka)

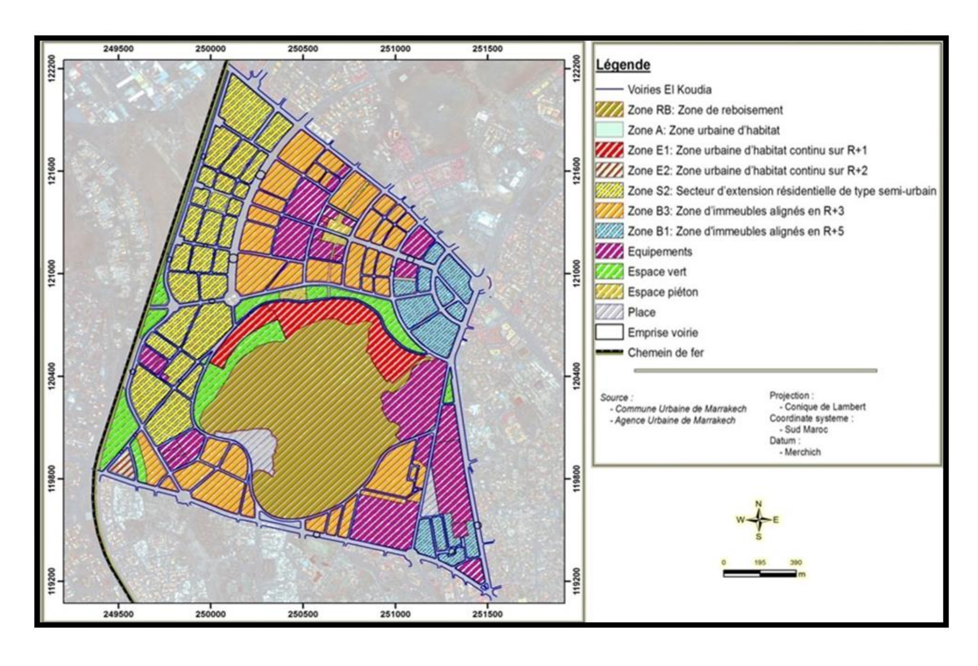


Source : photos prises lors des sorties de terrain.

<u>Situation par rapport au document d'urbanisme (Ancien PA de Marrakech)</u> : L'aire d'étude est couverte par les dispositions de l'ancien plan d'aménagement de la municipalité Mènera-Gueliz (Marrakech).

Ce plan établi en 1996, n'a jamais été homologué. Il constitue néanmoins une référence en matière de gestion urbaine pour toutes les parties concernées.

Carte N° 3. Zonage du secteur El Koudia (ancien PA)



<u>Degré de respect de l'ancien PA</u> : La mesure du degré de respect, et pur une commodité d'analyse, va s'effectuer selon les principales composantes de ce document d'urbanisme ; c'est dire le zonage, la voirie, les équipements et les espaces publics et espaces verts.

Il s'agit de connaître si tout ce qui a été réalisé, depuis que l'ancien PA a été considéré comme référentiel en matière de réglementation de l'occupation du sol à travers l'aire d'études, la été conformément aux dispositions de ce document.

L'évaluation du degré de respect de l'ancien PA rendrait donc logique l'analyse des dérogations survenues à travers l'aire d'étude, dans la mesure où les demandes y afférentes sont en réalité des demandes pour ne pas se conformer au PA en question.

La voirie projetée, les équipements, des espaces publics et espaces verts et le zonage sont faiblement réalisées. Cependant aucun cas de non-respect de ce document n'a été relevé dans ce sens, sauf pour quelques équipements qui se trouve au nord de l'aire d'étude.

L'ancien PA de Marrakech a décliné une certaine vision concernant l'aire d'étude, dont il a traité les temporalités tantôt avec réalisme, tantôt avec un volontarisme certain.

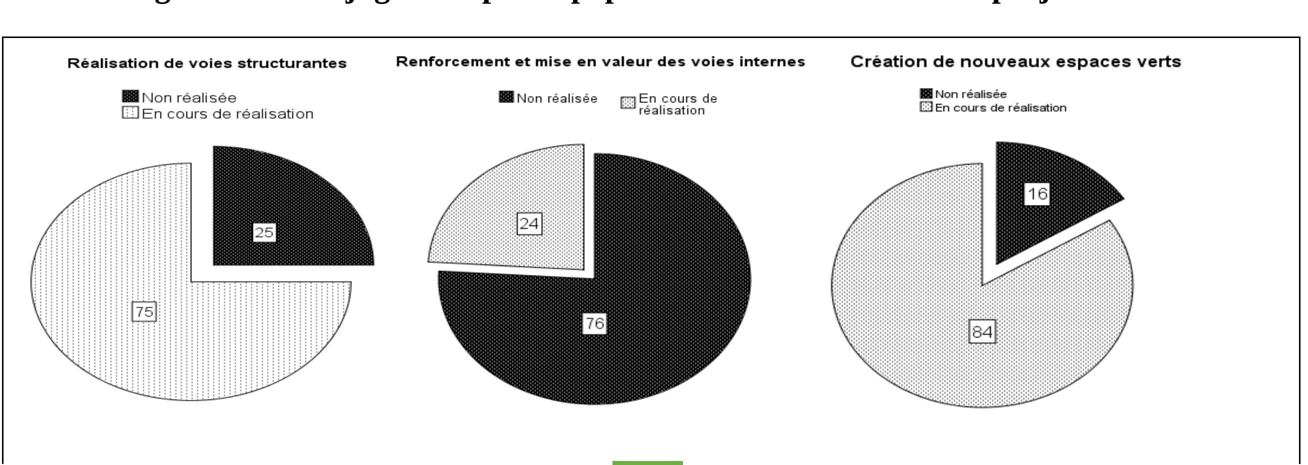
3.2- Perception des acteurs

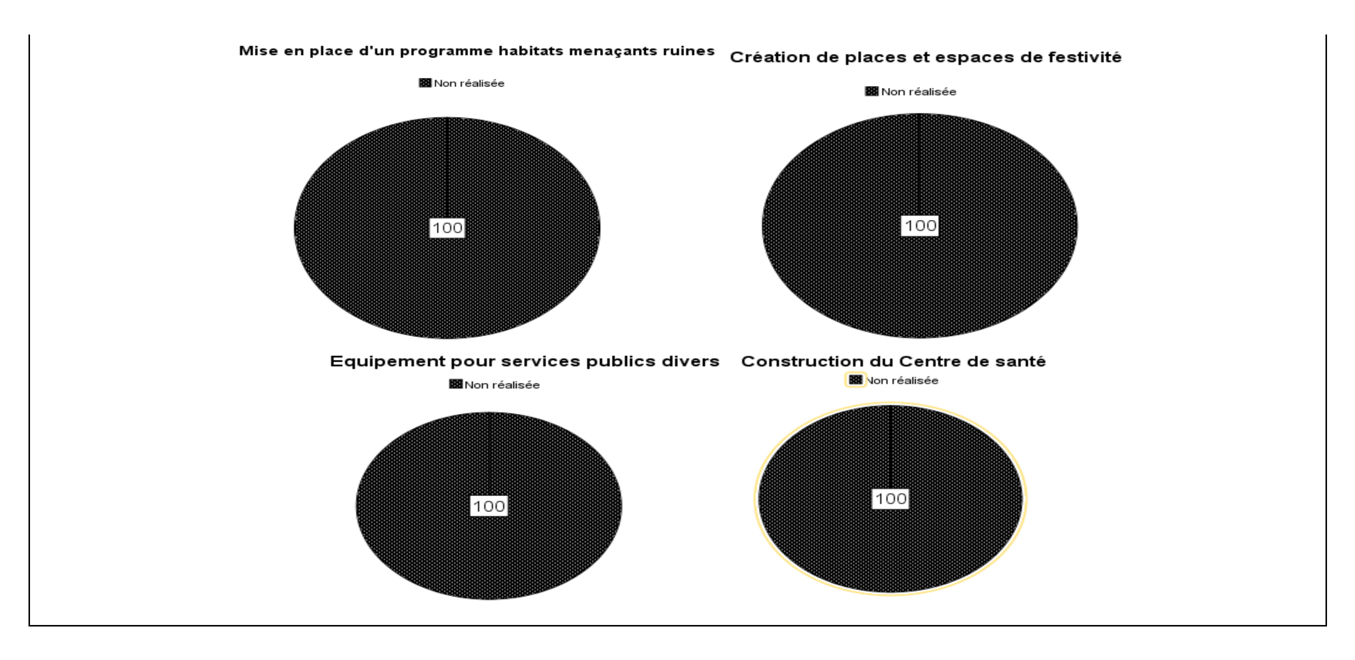
Selon les entretiens que nous avons menés auprès des différents acteurs qui agissent sur le territoire de la ville de Marrakech, notre soucis était de collecter des information sur le secteur El koudia, mais après nous avons constaté que le secteur El Koudia n'est pas le seul, car il est au cœur de la ville de Marrakech, et donc il faut comprendre les perspective du développement, les défis et enjeux de développement et les contraintes de développement de cette ville dans l'objectif d'avoir une vision sur le rôle que doit jouer le secteur El Koudia dans l'avenir par rapport à l'ensemble du territoire de la ville de Marrakech.

3.2.1- Perception des habitants du secteur El koudia

Les résultats de l'enquête que nous avons mené auprès de la population du ce secteur concernant la question « comment jugez-vous la réalisation de ces projets dans votre quartier ? » étaient comme suite :

Figure N° 5. De jugement par la population de la réalisation de projet urbain





Source : Enquête population secteur El Koudia.

Selon les mêmes résultats nous avons relevé que le secteur est caractérisé par de nombreux dysfonctionnements en termes de la voirie, des équipements et de l'habitat. C'est ainsi que les résultats avec lesquels nous avons sortie sont :

❖ **Une voie d'accès insuffisante (**Avenu Akyoud**)**

Figure N° 6. Photos avenue Akyoud



Source : photos prises lors des sorties de terrain.

Des quartiers menaçant ruinent (Douar Boulghraib, Douar Boulkyoud, quartier Bin lakchali**)**

Figure N° 7. Photos quartier menaçant ruine au secteur El Koudia



Source : photos prises lors des sorties de terrain.

❖ **Un quartier enclavé et sous-équipé (**quartier Mabrouka et quartier bin Lakchali**)**

Figure N° 8. Photos indiquant l'enclavement et le sous 'équipement des quartiers




Source : photos prises lors des sorties de terrain.

3.2.2- Perception des associations

Selon les entretiens que nous avons menés auprès des responsables des associations qui travaillent sur le secteur El koudia nous avons sortie avec les résultats suivants :

❖ les difficultés que les associations rencontrent pour le développement de secteur :

La population ne fait pas confiance aux associations ; - Les parents ne laisse pas leurs enfants participent aux actions des associations ; - Manque de conscience des habitants di travail associatif ; - harcèlement politique ; - Manque des moyennes financières ; - Existence d'une seule maison des associations.

❖ les principaux problèmes que ce quartier connaît :

• Douar Boulkyoud (500 maison) ➔ difficulté du transfert de la population • L'organisation du marché du quartier (les vendeurs) (les colporteurs) • Occupation des domaines publics

❖ Les caractéristiques sociodémographiques du secteur

Le secteur	Au Quartier El Koudia et Akyoud
• Les pauvres : 30% • La classe moyenne : 60% • Les riches : 10 %	• La majorité est pauvre soit 70 % • Le reste la classe moyenne 30%

❖ L'économie du secteur se base sur : *Un Souk Hebdomadaire (Dimanche) / - Une Souika / - Location des chambres aux étudiants / - Commerce libre / - Les artisans.*

❖ La proposition pour organisation le Souk d'El Koudia est une proposition pour les associations qui n'est pas prise en considération.

Les projets que les associations jugent importants à mettre en œuvre sont : - *Centre socio-culturel / - Terrain de proximité / - Foyer féminin / - Aménagent de la voie*

principale : Avenue Aoud / - Réalisation des espaces verts / - Hammam / - Maison de jeune.

3.2.3- Perception des administrations (Commune et Agence Urbaine)

La perspective du développement de la ville implique la mise en place d'une stratégie intégrée qui préserve les grands équilibres économiques, sociaux et environnementaux, et cela à travers :

- L'engagement dans la voie de diversification avec la promotion et le développement de nouveaux secteurs émergents ;
- Le développement d'une offre immobilière adaptée aux services partagés ;
- L'aménagement des espaces industriels spécialisés dédiés aux nouvelles activités ;
- La dotation d'une zone logistique pour faciliter le transit et la desserte des espaces de production en apportant le soutien nécessaire à l'industrie et au commerce.

Défi social : mieux vivre dans une métropole mieux équipée

La question sociale se pose principalement en termes d'emplois et d'habitat, mais elle couvre l'éducation, la formation, l'accès aux soins, aux services de base (eau, électricité, assainissement, transport) et le cadre de vie.

Table N°3. Synthèse : perception des administrations

Problèmes	Solutions	Contraintes de développement
• **Offre insuffisante en logements pour les ménages à bas revenu, et présence de logements de moindre qualité ;** • **Problème de l'habitat non réglementaire, des logements vétustes et menaçants ruine ;** • **Un accès inégal aux services urbains de base : décalage entre la croissance démographique et le rythme de réalisation des réseaux surtout en périphérie ;** • **Sous-équipement de certains secteurs géographiques : éducation, santé, sport, culture et espace vert ;** • **Manque d'espaces**	• Corriger les disparités pour un développement durable : politique sociale (redistribution et solidarité) et politique spatiale (empêchement de la constitution des poches de pauvreté) : • Créer une dynamique de confiance et d'échanges entre les habitants et leur ville et intégrer les quartiers périphériques au tissu socio-urbain.	• La maîtrise insuffisante de l'urbanisation (urbanisme opportuniste) ; • Le manque de visibilité de développement spatial ; • Les problèmes de gouvernance ; • La mauvaise organisation de la circulation ; • L'économie peu diversifiée, dépendante du tourisme ; • L'insalubrité et mauvaise gestion des déchets ménagers ; • L'insécurité ; • Le mauvais entretien et manque du mobilier urbain ; • L'exploitation du domaine public.

d'animation, de divertissement et d'ouverture, de parcs… ; • **Problèmes d'éclairage public et manque de mobilier urbain.**		

Source : Entretien avec les responsables de la commune et de l'Agence Urbaine de Marrakech.

3.2- Projet de développement et d'aménagement urbain de secteur El Koudia

Le projet de développement et d'aménagement urbain « PDAU » ou projet urbain « PU » du secteur El Koudia dans la ville de Marrakech, qui est un projet basant sur le principe d'intégration urbaine est inscrit dans un contexte national (contexte de réforme) ou des nouvelles politiques d'aménagement du territoire apparaitre tels que la mise à niveau des villes et la consolidation de la dimension méditerranéenne. De plus un renforcement de la décentralisation qui se vaut un renforcement du pouvoir des collectivités territoriales et une réorganisation des grandes villes (unité de la ville).

Le projet d'intégration urbaine qui concerne une zone environs 38 hectares, constitue un enjeu fort pour les acteurs locaux de la ville de Marrakech. L'intégration urbaine s'est dégagée lors du diagnostic comme une attente du secteur.

Le tableau ci-dessous indique les activités à mener pour atteindre chacun des sous-objectifs décrits dans le paragraphe précédent :

Table N°4. Synthèse : Actions à mener pour atteindre chacun des sous-objectifs du PIU

Sous-Objectif	Actions à mener
<u>Sous-Objectif n°1 :</u> **La valorisation des espaces vacants**	**1. Réaménagement du Souk** **2. Prévoir une zone touristique au site naturel (Jbel Gueliz)**
<u>Sous-Objectif n°2 :</u> **L'amélioration de la qualité et du fonctionnement du réseau viaire**	**3. Renforcer la voie longeant le quartier (Avenue Akyoud)** **4. réaménager le réseau de voirie interne (quartier Mabrouka)** **5. Prévoir une voie de contournement du quartier** **6. Dédoubler la voie de desserte** **7. Création d'un pont**
<u>Sous-Objectif n°3 :</u> **La valorisation des espaces publics**	**8. Création d'une place de festivité** **9. Réaménagement des espaces publics**
<u>Sous-Objectif n°4 :</u> **L'amélioration des conditions d'habitat**	**10. Reloger les maisons menaçant ruine du quartier El Koudia** **11. Reloger les habitants du douar Bin Lakchali**
<u>Sous-Objectif n°5 :</u> **Désenclaver le quartier Mabrouka**	**12. L'injection d'équipements publics** **13. Prévoir des équipements de proximité**
<u>Sous-Objectif n°6 :</u> **Mettre en valeur le quartier Koudia**	**14. Aménagement des structures commerciales de proximité** **15. Prévoir des espaces verts et des terrains de sport** **16. Prévoir un écran végétal afin de préserver et de**

	mettre en valeur la Koudia 17. Construction d'un centre de Santé à El Koudia

4- Conclusion

4.1- Synthèse du travail

Les hypothèses émises pour expliquer et comprendre dans quelle mesure les projets constituent des outils de développement et d'aménagement urbain efficaces et efficients de cette ville » sont vérifiées.

En fait, les résultats obtenus dans ce travail nous ont permis de mettre en exergue un projet de développement et d'aménagement urbain du secteur EL Koudia situé dans le centre de Marrakech, connaissant une urbanisation rapide résultant de la croissance démographique soutenue, qui a commencé depuis les années 90 jusqu'à nos jours.

L'analyse des données et des documents collectés nous a permet de formuler un certain nombre de conclusions concernant les caractéristiques des quartiers du secteur El koudia, qui sont comme suit :

- ✓ Des quartiers sous équipés ;
- ✓ Des quartiers sous intégrés ;
- ✓ Leur sous intégration est due à la présence simultanée de facteurs physiques (nature et topographie du terrain, bâti précaire, statut foncier totalement ou partiellement irrégulier) et socio-économiques (population très pauvre) ;
- ✓ Le secteur informel a conquis de vastes espaces sous des formes multiples, de la lisière à l'intérieur de la ville ;
- ✓ Faiblesse dans la desserte par les transports collectifs.

4.2- Vérification des hypothèses

Après l'évaluation des projets d'intégration urbaine à la ville de Marrakech, nous pouvons confirmer l'hypothèse principale de ce travail, à savoir que les projets d'intégration urbaine pourraient constituer un véritable outil efficient et efficace de développement et d'aménagement urbain de la ville, à condition qu'ils se réalisent dans le cadre d'une approche participative et de synergie intra-territoriale.

En fait, les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'un projet d'intégration urbaine au niveau du secteur El Koudia sont réunies grâce aux outils qui nous a aidés à la vérification des hypothèses et traitement des données, et aussi, selon les analyses stratégiques et urbaines en plus des études de la préfaisabilité technique et la faisabilité financière, sociale et politique que nous avons menées.

La pratique de la méthodologie et de la démarche dans ce présent travail nous ont permet de vérifier les hypothèses formulées ci-dessus :

H 1 / Les actions contenues dans les projets d'intégration urbaine sont suffisantes : Cette hypothèse a été vérifiée. En effet, les actions contenues dans les projets d'intégration

urbaine sont généralement suffisantes. Mais le problème qui se pose dans ces projets est celui de l'exécution.

H 2 / Les moyens mis en œuvre par les projets d'intégration urbaine sont suffisants : Cette hypothèse est à son tour vérifiée. En effet, les PIU à Marrakech sont financé par des différents partenaires ce qui est confirmé à partir du montage financière du programme de MCRP que nous avons consulté auprès du conseil communal de Marrakech.

H 3 / L'objectif escompté des projets d'intégration urbaine n'est pas encore atteint : Cette hypothèse a été confirmée. Car la plus part des projets urbains ne sont pas encore achevés, donc on ne peut pas atteindre l'objectif escompté actuellement.

H 4 / Les effets attendus des projets d'intégration urbaine diffèrent de ceux attendus par la population et ceux du concepteur : Cette hypothèse a pu être confirmée, c'est ainsi que chaque acteur ou habitant dispose une vision selon ces besoins sur le secteur dont l'objet est l'intégration urbaine.

En fait, à partir soit des entretiens que nous avons mené auprès des acteurs locaux ou bien le questionnaire de satisfaction des habitants concerné par le projet urbain les intérêts se diffères pour la plus par des actions.

H 5 / Tous les acteurs territoriaux occupent une place importante dans le processus d'élaboration des projets d'aménagement et de développement urbain de la ville : Cette hypothèse a été confirmée. En effet, le développement de l'approche participative en tant que méthodologie d'intervention pour les projets urbains est indiscutable à ce moment. Donc on note ici que chaque acteur territorial peut contribuer au développement de la ville, cette contribution peut être par des idées, par le financement ou par la coordination.

H 6 / La population, la société civile, la commune, les administrations prennent acte de l'utilité d'élaboration des projets d'intégration urbaine mais il y a un énorme décalage au niveau de la vision du porteur du projet, ses partenaires et celles de la population : Cette hypothèse est à son tour confirmée, c'est ainsi qu'on peut ressortir ici par les mêmes résultats de l'hypothèse quatre.

En effet, le décalage au niveau de la vision du porteur du projet, ses partenaires et celles de la population est tout à fait normal car on n'est encore à un niveau de participation fort pour certains projets, en plus il reste à travailler sur la question de la coordination et le suivi et évaluation des projets.

H 7 / On ne peut apprécier l'impact final des projets d'intégration urbaine qu'après l'achèvement des travaux : Cette hypothèse est à son tour confirmée. En effet, une évaluation finale qui va nous permettre d'apprécier l'impact final des PIU, qu'on ne peut pas la faire qu'à la fin des délais consacrés pour la réalisation de la totalité des PIU.

H 8 / Les projets d'intégration urbaine contribueront au développement de la ville : Cette dernière hypothèse a été confirmée, c'est ainsi que nous avons constaté à partir des entretiens et des enquêtes que nous avons menés en plus des observations de terrain que les projets qui visent l'intégration urbaine des quartiers défavorisés contribueront de façons directe au développement de la ville.

4.3- Difficultés relatives à la réalisation du travail

Nous avons rencontré lors de réalisation de ce présent travail un ensemble de difficultés à plusieurs étapes et dont les plus importantes sont liées (au choix du thème et à la collecte des données) :

- ✓ Choix du thème : le travail de terrain est une réflexion sur un sujet précis et actuel. Il doit répondre à une difficulté que rencontrent les acteurs dans leur territoire.
  C'est au regard de toutes ces complexités et aux réalités du terrain que le choix d'un thème ayant trait à la formation reçue nous a été semé de difficultés.
- ✓ La collecte des données : C'est au niveau de la collecte des données que la difficulté majeure a été rencontrée. Cette collecte nous a pris beaucoup de temps et beaucoup d'efforts, cela dû au processus que nous avons suivis au long de réalisation notre travail.

4.4- Recommandations

Compte tenu des résultats obtenus dans ce travail, les responsables qui veulent se lancer dans la réalisation du projet urbain au secteur El Koudia doivent s'assurer des compétences du personnel impliqué dans le système de gestion en général et du suivi et évaluation en particulier. Une fois ce préalable établit et pour répondre aux besoins du projet, ces compétences doivent être renforcées par des formations adaptées, impliquant aussi bien le gestionnaire du projet que l'équipe chargée du suivi évaluation. Ces formations devront être orientées surtout vers la compréhension de l'utilité du suivi-évaluation, les mécanismes de mise en œuvre et l'utilisation des résultats dans la prise de décision.

Au niveau des évaluations à mi-parcours, finale et ex-post, il faudra de plus en plus associer des consultants externes qui peuvent apporter un point de vue neutre susceptible d'améliorer les résultats obtenus à l'issue de l'opération de mise en œuvre du suivi évaluation.

Liste Bibliographique

- Abouhani, A. (1995), *Urbanisation, habitat spontané et mouvements sociaux au Maroc » In : l'état et les quartiers populaires au Maroc : de la marginalisation à l'émeute, habitat spontané et mouvement sociaux,* 1995 Codersia.
- Agence Urbaine de Marrakech : http://www.aumarrakech.ma/
- ANEFLOUSS, M. (2012), Développement territorial politique de la ville, Quels enjeux ? concertation nationale, politique de la ville, MHUPV.
- Catherine Rhein, *Intégration sociale, intégration spatiale*, Belin | « L'Espace géographique », 2002, pp. 193-207, Récupéré de https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2002-3-page-193.htm
- Catherine Rhein, *Intégration sociale, intégration spatiale*, Belin | « L'Espace géographique », 2002, pp. 193-207, Récupéré de https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2002-3-page-193.htm
- Claude de Miras, (2003), *Intégration à la ville et services urbains au Maroc*, INAU & IRD.
- Conseil communal de Marrakech : http://www.ville-marrakech.ma/
- Dirrection générale des collectivités locales « DGCL », (juin 2008), *Guide pour l'élaboration du plan communal de développement (PCD)*, version français.
- Guide pour le suivi et évaluation axés sur les résultats des SNDS, *Observatoire Economique et Statistique d'Afrique Subsaharienne AFRISTAT*, p. 5.
- HCP, Recensement général de la population et de l'habitat, 2004,2014 http://www.hcp.ma/
- l'union sociale pour l'habitat, (2013), La politique de rénovation urbaine,, Les Hlm, habiter mieux, bien vivre ensemble.
- La France de l'intégration. (1990), La Communauté des citoyens, sur l'idée moderne de nation (1994), puis La Relation à l'autre (1998).
- Millénaire 3, *les différents approche de l'intégration*, EROCITIES [PDF document]. Récupéré de https://www.millenaire3.com/content/download/37558/fichier_associe/Millcahier28_Lexique.pdf
- Ministère d'urbanisme et d'aménagement du territoire : http://www.muat.gov.ma/
- Ministère de l'habitat et de la politique de la ville : http://www.mhpv.gov.ma/
- Natacha Kossiakin pour Progress Consulting, Atelier Gestion de projets européens Pour les ADL ; *Comment suivre et évaluer le bon déroulement d'un projet européen ?*
- Rapport de diagnostic du Plan communal de développement de la ville de Marrakech 2011-2016.
- Rapport de préparation du PCD 2011-2016 de Marrakech, Etat des lieux, thème : foncier et urbanisation.
- Sedjari, A. (2006), *Les politiques de la ville : intégration urbaine et cohésion sociale*, Harmattan-GRET.
- Union internationale des transports publics (UITP), Intégration des transports publics et de l'urbanisme : un cercle vertueux.

– WITAM, A. (2004), *La place de la population à travers l'évaluation d'une opération de lutte contre l'habitat insalubre « Cas de la restructuration de Douar DAOU à Marrakech* », Mémoire pour l'obtention du Diplôme des Etudes Supérieures en Aménagement et Urbanisme, INAU.

La violence verbale dans les sociétés multiculturelles : un impact sur l'identité ?

Verbal violence in multicultural societies: an impact on identity?

Najat Bouzekri ZOUADI[1]
Université Chouaïb Doukkali, Maroc
Najatzouadi1@gmail.com

Reçu le	Accepté le	Publié le
14/05/2022	02/06/2022	04/06/2022

DOI : 10.17613/m17b-gd34

Résumé

Dans cet article, nous entendons mettre en évidence l'impact de la violence verbale sur l'identité de personnes d'origines culturelles diverses, précisément dans les sociétés multiculturelles. L'importance de ce thème réside dans la multiplicité des formes de violence verbale et la variété des territoires qu'elle touche. À première vue, ce type de violence paraît sans gravité, mais son impact sur l'identité de chaque personne ayant subi ce type de violence, ainsi que sur son psychisme, est considérable. À titre d'illustration et d'un point de vue linguistico-culturel, nous analyserons trois exemples, dont deux font partie de la caricature, afin de faire face à la violence verbale qui peut prendre de nombreuses formes, notamment des stéréotypes en contexte migratoire.

Mots clés: violence verbale ; stéréotypes ; identité ; immigrant ; psycho-culturel.

Abstract

In this article, we intend to highlight the impact of verbal violence on the identity of people from diverse cultural backgrounds, precisely in multicultural societies. The importance of this topic lies in the multiplicity of forms of verbal abuse and the variety of territories it affects. At first sight, this type of violence seems to be harmless, but its impact on the identity of each person who has suffered this type of violence, as well as on his or her psyche, is considerable. By way of illustration and from a linguistic-cultural point of view, we will analyse three examples, two of which are part of the caricature, in order to deal fairly with verbal violence which can take many forms, including stereotypes in a migratory context.

Keywords: verbal violence; stereotypes; identity; immigrant; psycho-cultural.

[1] Docteure et Chercheuse, Université Chouaïb Doukkali, Maroc

1-Introduction

« Je suis camerounaise par ma mère et française par mon père. Ici en France, je suis une sale nègre et on ne veut pas de moi. Là-bas au Cameroun, je suis une sale Blanche et on ne veut pas non plus de moi. Alors, où est ma place ? »[1]. C'est ce témoignage qui me porte fermement à cette réflexion insistante sur la violence verbale dans les sociétés multiculturelles. Il va sans dire que, dans un contexte de pluralité, les références culturelles et les échelles de valeurs se diversifient et se multiplient. Il convient donc d'établir une meilleure compréhension afin d'améliorer la qualité des relations humaines, qui ont un impact puissant sur la société.

Cependant, vivre ensemble dans une société multiculturelle n'est pas sans poser de nombreux obstacles et défis. La relation à l'Autre peut aussi être inquiétante et peu assurée dans différentes situations d'interaction verbale, car plusieurs facteurs affectent et entravent le bon fonctionnement de la relation, tels que les idées préconçues, les croyances partagées, les opinions irréfléchies, les représentations caricaturales, etc. S'il devait être question de stéréotypes, qui peuvent tout de même servir à alimenter des attitudes xénophobes et ethnophobes par contraste ou assimilation, il s'agirait plutôt de violence verbale au lieu de raisonner et d'avoir des idées humanistes basées sur les Droits de l'Homme.

Pour promouvoir ainsi la mise en œuvre de certaines stratégies visant à créer un climat de respect de l'Autre, de la différence et de la diversité, nous proposons, dans un premier temps, de questionner les stéréotypes comme forme de violence verbale, précisément dans un contexte migratoire, en utilisant des exemples, notamment les stéréotypes véhiculés par la caricature, qui est également considérée comme un symptôme social. Dans un deuxième temps, nous tâcherons de mettre en évidence comment ce genre de violence a un impact sur l'identité dans une société différente et quelles sont les démarches psycho-culturelles à prendre en compte pour y faire face.

2- Violence verbale à caractère raciste

Exemple 1 : Entre ici et ailleurs

> L1 : Penses-tu à rentrer chez toi ?
>
> L2 : Oui, mais pas maintenant. Un jour je rentrerai chez moi, les Européens nous mettent tous dans le même sac. Ils nous appellent "sales Arabes" et disent : "Pourquoi ne rentrez-vous pas chez vous ?". Nous sommes divisés entre deux cultures. C'est difficile de supporter ça.

Il s'agit d'un échange verbal dyadique de nature électronique, voire manuscrite entre deux jeunes amies marocaines, dont la seconde (L2) vit en France. Dans cet échange verbal, L1 pose une question directe à son interlocutrice : « Penses-tu à rentrer chez toi ? ». Cet acte de demande d'information vise généralement à obtenir une réponse affirmative par un « oui » ou une réponse négative par un « non », tandis que L2 affirme non

seulement qu'elle rentrera chez elle, mais énumère également les raisons de sa confirmation, à savoir :

- les Européens nous mettent tous dans le même panier ;
- ils nous appellent sales arabes ;
- nous sommes divisés entre deux cultures. Il est difficile de supporter ça.

Du point de vue de L2, elle semble être nerveuse car elle se sent offensée dans son territoire personnel, plus précisément dans son territoire identitaire en tant que citoyenne arabe. D'où son sentiment de rejet et sa sensation d'être tiraillée entre deux cultures différentes, celle du pays d'origine (le Maroc) et celle du pays d'accueil (la France). Il convient de noter ici que, selon L2, cette situation ne la concerne pas uniquement, mais touche tout autant les immigrants arabes en Europe. Cela s'explique par :

- le pronom personnel pluriel « nous » ;
- l'adverbe « tous » ;
- l'adjectif indéfini « même » ;
- le pronom personnel pluriel « vous ».

De plus, si les « Européens », selon L2, traitent les Arabes de telle manière, elle les considère à son tour de la même façon, sans préciser qui sont exactement ces « Européens ». Cette implication révèle une dimension de catégorisation subjective, surtout lorsqu'elle parle au nom des Arabes. Ainsi, en essayant de dépeindre les Européens de manière négative, voire générale, et en les considérant comme un agent positif de la haine contre les immigrants arabes, elle démontre elle-même un discours d'injustice envers les Européens, qui, géographiquement parlant, comprennent diverses origines ethniques.

Cela ne revient pas à dire, dans une certaine mesure, que la violence verbale ne se produit pas dans un contexte migratoire, mais c'est une situation vécue par cette citoyenne arabe qui se sent blessée dans son identité et son territoire psychologique, raison pour laquelle elle veut changer complètement de mode de vie, même si cette décision sera prise plus, tard dans un délai indéterminé : « un jour ». Par conséquent, la violence verbale conteste également la présence de la violence psychologique qui se manifeste clairement, dans son état de malaise social et personnel, par des actes verbaux stéréotypés.

Il suffit de rappeler que les immigrants, comme tous les citoyens du monde, ont le droit de défendre leur identité, de refuser d'être assimilés, d'être reconnus comme ayant la capacité de penser selon leur propre cadre de référence et de ne pas renoncer à leur personnalité. Ainsi,

> *Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de propriété, de naissance ou de toute autre situation.*[2]

Exemple 2 : Discrimination sur le marché du travail



Source : Damien Glez, [Chronique] « Discrimination à l'embauche : la France à la rescousse des patronymes "maghrébins"», 2020[3]

La caricature ci-dessus reflète deux spécificités qui se manifestent à deux niveaux : les prénoms des deux candidats au recrutement : Philippe et Mohamed et la physionomie : le visage ou encore la couleur des cheveux. La réaction de L2 (le recruteur) change en fonction des prénoms des candidats : celui qui s'appelle « Philippe » est favorisé par rapport à celui qui s'appelle « Mohamed ». En d'autres termes, il a distingué deux personnes différemment sur la base de critères non liés au cadre professionnel. Il en résulte une inégalité des droits et des chances sur le marché du travail. C'est une relation d'ordre vertical entre le responsable et le candidat immigrant ou d'origine culturelle différente. Ainsi, « (…), le dominant perçoit le migrant sur la base des caractères assignées à son groupe d'origine, sans prendre en compte ses caractéristiques propres »[4](Palivard, 2014, p 69).

Il est donc question d'une discrimination professionnelle explicite à l'encontre de toute personne s'appelant « Mohamed », notamment les Maghrébins, alors que l'on sait que de nombreuses personnes dans le monde s'appellent Mohamed après leur conversion à l'Islam. Il peut s'agir d'un Français, d'un Américain, d'un Sénégalais, etc. En outre, le contenu de la caricature véhicule un autre message, à savoir que le Maghrébin en question est bien un consommateur et non un citoyen productif. Il nous semble que la relation n'est pas arbitraire dans la mesure où il existe une relation directe, d'une part, entre l'immigration et l'emploi et, d'autre part, entre l'immigration et une augmentation de la consommation. Néanmoins, si la présence des Maghrébins (Maroc, Algérie et Tunisie) en Europe était à l'origine motivée par des raisons économiques, en fournissant les ressources humaines nécessaires à la croissance de la France, l'immigration est aujourd'hui mise en cause dans la hausse du chômage et la baisse des salaires.

Toutefois, les deuxième et troisième générations d'immigrants maghrébins en général sont, en général, plus diplômées et peuvent innover et créer des entreprises. Par ailleurs, ils sont en mesure d'apporter des savoir-faire très demandés, d'autant plus qu'ils disposent d'un réseau socio-économique susceptible de leur faciliter l'accès à l'emploi. En

particulier, ils ont la possibilité d'apprendre facilement des langues étrangères et de s'intégrer culturellement en peu de temps.

En parallèle, il ne faut pas perdre de vue que certains de ces immigrants maghrébins ont également quitté leur pays d'origine pour des raisons professionnelles et scientifiques, comme dans la question de l'exode des compétences :

> *D'une manière brève on peut affirmer que la migration maghrébine des scientifiques présente presque la même configuration en Europe. Les conditions de vie et de travail de ces migrants, formés dans les pays d'origine, traduisent des formes de discriminations, résultent en un gaspillage de cerveaux, que ce soit sur le niveau de rémunération, de reconnaissance du diplôme ou encore de classement professionnel.*[5]

À ce sujet, il y a en plus beaucoup de témoignages de personnes issues de l'immigration en Europe. Par exemple, sur le site france.tv[6], on peut constater que la discrimination professionnelle ne connaît pas de limites. En témoigne la déclaration de Kevin :

> *Je suis français d'origine martiniquaise. À la recherche d'un emploi, j'ai fait du porte à porte dans les différents magasins de ma ville pour déposer mon CV et une lettre de motivation. Dans une boutique, je me suis présenté en tendant la main au commerçant qui l'a regardée avec mépris et n'a même pas dénié la serrer en retour.*

À son tour, Alexandra ajoute : « Change la photo de ton CV, on voit trop que tu es Juive » et assure que « ce n'est qu'un exemple parmi tant d'autres qui prouve à quel point les stéréotypes physiques sur les Juifs persistent »[7].



Exemple 3 : Le football entre l'esprit sportif et le discours raciste



Damien Glez, « L'œil de Glez – Mondial 2018 : supporters racistes, insultez, vous êtes filmés ! », 2018[8]

Le racisme dans le football est depuis longtemps un sujet de controverse, spécialement à l'encontre de certains joueurs d'origine étrangère. Ce phénomène n'est pas seulement lié à l'Europe, mais il s'agit d'une xénophobie non identifiée qui se manifeste souvent de

différentes manières, comme des chants, des hurlements, des calomnies, des agressions, des cris de singe et des jets de bananes, dirigés contre des joueurs « de race noire » ou des joueurs dont les parents sont d'une couleur de peau différente (métis). C'est aussi le cas dans la caricature ci-dessus, qui montre un supporter géant jetant une banane sur un joueur de l'équipe adverse et le comparant à un singe. Ce supporter est clairement raciste envers le joueur en le comparant à un singe en tant qu'animal avec lequel il faisait souvent des expériences ou parce qu'il est également traité comme un magicien rusé dans certains pays africains, alors que dans le panthéon égyptien il était sacré car il possédait la connaissance de la réalité !

À cette violence non verbale, qui est révélatrice d'un racisme manifeste à l'égard de certains joueurs car elle est visuelle, s'ajoute une violence verbale : « À MORT LES NOIRS » prononcé à un moment décisif dans la mesure où le joueur visé est assez proche pour marquer un but. Au lieu de se concentrer sur le jeu, le joueur choisit de répondre en prenant ses distances par rapport à l'insulte du supporter de l'équipe adverse. De là vient sa question : « IL PARLE DE TON MAILLOT ? ». Il devrait en outre ajouter que la mise en place de lettres majuscules peut signifier un message fort à entendre clairement ou un cri dans la violence verbale.

Le caricaturiste veut ainsi faire comprendre que le poids du racisme est puissant et perceptible, d'autant plus que le football est le sport le plus populaire et le plus pratiqué au monde. Ce racisme, qui prend des formes verbales et non verbales, exerce évidemment une pression psychologique sur le psychisme des joueurs pour qu'ils soient moins performants et ne marquent pas de buts. Les effets psychologiques sont susceptibles de se prolonger, d'une certaine façon, après le match. Néanmoins, les abus raciaux dans le football ne se limitent pas aux joueurs « à la peau noire ». À titre informatif, nous citons ce témoignage :

> *Bonjour, je suis blanc d'origine algérienne mais cela ne se voit pas sur moi, j'ai découvert le racisme à l'âge de 8 ans, faisant du football et jouant contre une équipe de "quartier" et me faisant insulter de sale Blanc. Très choquant à 8 ans.*[9]

Toutefois, la violence verbale va au-delà du racisme sportif et de la race[10], car les joueurs sont aussi ciblés en raison de leur religion et de leur nationalité, ce qui correspond à une attaque frontale contre la dignité :

> *En Italie, durant le match à Rome, les supporters de Lazio Rome ont scandé des slogans racistes Rome à l'encontre des joueurs roumains du Dinamo Bucarest. Ils ont également proféré des injures racistes à l'encontre de la star internationale sénégalaise Dame N'Doye pendant une rencontre amicale avec Panathinaikos. À Middlesbrough, les supporters de Newscastle United ont insulté l'avant et la superstar égyptienne Mido, entonnant des chants islamophobes, traitant le joueur de terroriste et scandant "Attention, Mido a une bombe". En Hongrie, l'ancien entraîneur national Kalman Meszoly a tenu des propos racistes pendant une interview télévisée sur les*

joueurs africains faisant partie des clubs hongrois en disant qu'"ils étaient à peine descendus de leur arbre". Quand la Croatie a rencontré la Bosnie-Herzégovine à Sarajevo, les supporters croates ont formé un U humain symbolisant le mouvement fasciste Ustase responsable du massacre de Serbes, de juifs et de Roms durant la Deuxième guerre mondiale. D'autres incidents ont été signalés en Allemagne, en Autriche, en Écosse, dans la Fédération russe, en Lituanie, au Monténégro, en Serbie et en Slovaquie.[11]

3- Synthèse : la violence verbale en termes d'impact et de stratégies défensives

–Effet de la violence verbale sur l'identité personnelle.

Il est avéré que les formes de violence verbale sont nombreuses et relativement complexes à identifier, particulièrement celles qui se nourrissent de stéréotypes qui revêtent des aspects problématiques. Elles peuvent également marquer des réalités différentes sur la base de connaissances incomplètes ou d'une expérience insuffisante. Notre préoccupation, par conséquent, est que les stéréotypes qui sont définis comme « un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet ensemble s'éloigne de la "réalité" en la restreignant, en la tronquant et en la déformant. »[11](Zarate, 1986, p 63) ont deux faces : Lorsque nous nous efforçons constamment de lutter contre une image stéréotypée, nous courons le risque de nous stéréotyper nous-mêmes, mais de manière inconsciente, tout comme dans le premier exemple. Cela peut rendre plus difficile le fait de faire face aux différents stéréotypes. Il est donc important de ne pas oublier de contextualiser les états de fait, plutôt que de généraliser, afin de saisir et analyser les paramètres de la situation dans laquelle le discours a effectivement eu lieu.

De ce fait, les stéréotypes sont directement liés à la violence verbale, car ils peuvent influencer le mode de vie de la personne à laquelle ils s'adressent. Si un immigrant vit toujours avec le sentiment d'être socialement rejeté, non désiré en tant que citoyen et discriminé en raison de son origine, de sa religion, de la couleur de sa peau, de son nom, etc., son affiliation à une société devient fragile et il risque de ne pas contribuer activement à son développement. En conséquence, la conscience identitaire sera perturbée et la relation avec l'Autre sera menacée par des obstacles inhumains. Cette situation bloquera plus encore sa pleine adaptation et sa réussite dans des conditions optimales au sein de la société car l'interaction avec lui est souvent basée sur des calculs interprétatifs subjectifs.

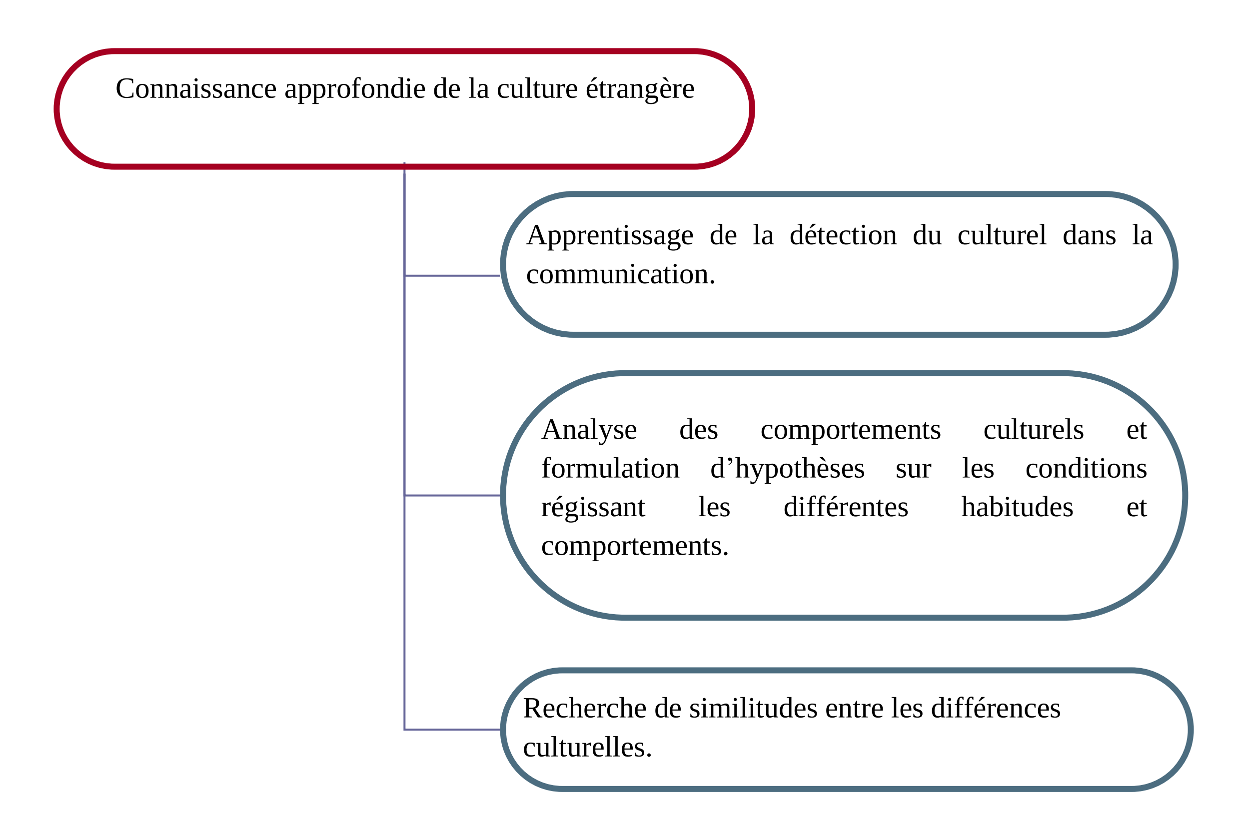
De plus, il est clairement établi que si la conscience de soi en tant qu'identité spécifique n'est structurée que dans une interaction étroite avec l'Autre, et ne peut être comprise que par la reconnaissance d'une autre conscience, cela signifie que l'identité apparaît ainsi comme une donnée importante du contexte relationnel. C'est donc par le respect de son identité (culturelle, religieuse, professionnelle, etc.) que l'individu s'approprie et intègre les normes, ainsi que les valeurs et les représentations de la culture de la société d'accueil. Ce qui lui permet d'avoir une identité qui se construit tout au long de sa vie. Sinon, « la

mise en scène de certains groupes repérables selon un stigmate langagier, religieux ou ethnique, et les discriminations qui en découlent suscitent plus qu'émotion et colère : en stigmatisant, **on crée l'identité par réaction.**[12] » [13]

– Quelques stratégies psycho-interculturelles pour lutter contre la violence verbale.

L'impact de la violence verbale, qui prend la forme de stéréotypes, sur les individus dans un contexte multiculturel est donc manifeste et peut conduire au développement d'une identité réactionnelle négative. Cette situation nous amène à envisager diverses stratégies psycho-interculturels d'évitement des conflits dans les pays d'accueil, afin de surmonter ce type d'attitude négative envers l'altérité et d'établir un équilibre identitaire :

- Le maintien de la communication interculturelle dans un environnement multilingue et multiculturel devient une nécessité absolue pour le développement de tous les secteurs vitaux d'un pays : économique, politique, social, culturel, etc., et tout particulièrement pour faire face au racisme, aux stéréotypes et préjugés, à l'ethnocentrisme et à tous les conflits qui peuvent survenir en raison des différences linguistico-culturelles.
- Essayer de faire le point sur sa propre subjectivité et prendre conscience que l'Autre agit comme un miroir de soi.
- Se mobiliser individuellement ou collectivement dans l'apprentissage d'autres langues-cultures et, en particulier, dans l'apprentissage des principes et des outils de la rencontre.
- Il importe d'identifier le discours de la représentation et de le faire de manière sérieuse. Pour ce faire, nous devons nous doter des moyens nécessaires en utilisant, par exemple, des méthodes analytiques permettant de relier le comportement de l'individu à celui de la collectivité. Et ce qui est très important, c'est de profiter de la diversité croissante des sociétés et de créer des synergies pour inventer de nouvelles façons de vivre ensemble.
- Il est indispensable de disposer d'une formation interculturelle qui consiste à combattre les stéréotypes. Cette formation est capitale car l'acquisition d'une compétence interculturelle implique les éléments ci-dessous :



Il est tout aussi important de rappeler que la connaissance du contexte culturel dans lequel s'enracine cette violence verbale, est une condition essentielle pour relativiser nos perceptions et lutter les stéréotypes violents. Bien que les différences puissent être une source de conflit dans tous les sens du terme, il est plus pertinent de considérer la tolérance comme un correctif nécessaire. Cette mentalité nous engage à respecter les différences morales, culturelles et de pensée, et nous amène à estimer que les relations pacifiques avec les Autres sont une position plutôt qu'un discours et une valeur démocratique non soumise à une quelconque idéologie.

4- Conclusions

Nous pouvons dès lors conclure que, dans un contexte multiculturel, la violence verbale, souvent oubliée, va au-delà de la simple forme de stéréotype et dépasse l'objectif d'atteinte à l'intégrité psychologique de l'individu d'un milieu culturel différent. C'est tout autant et surtout un puissant facteur de trouble de l'identité, de l'affaiblissement de l'appartenance et de la fragilisation de la personnalité car cette situation donne lieu à une discrimination raciale qui, en retour, pourrait conduire à une identité réactionnaire axée sur la haine et la violence.

Pour agir ainsi contre la violence verbale sous toutes ses formes, il existe sans doute plusieurs démarches interdisciplinaires : éducative, sociale, psychosociale, médiatique, associative, juridique, religieuse, sécuritaire... qui peuvent réduire la gravité de ce phénomène. Si certains stéréotypes sont négatifs, d'autres sont positifs. Tant qu'il y aura

de la xénophobie, il y aura aussi de l'exotisme, et tant qu'il y aura des racistes, il y aura aussi des non-racistes et des antiracistes.

Tout cela demande beaucoup de rigueur et beaucoup de solidité d'esprit, d'âme et de justice pour reconnaître à l'Autre le droit d'exister en tant que tel, le droit d'être différent, et ne pas le condamner ou le juger simplement parce qu'il est l'Autre. Cette reconnaissance met fin à une situation de malaise et permet l'échange et le dialogue.

Notes :

[1]France.tv, *RacismeOrdinaire*, Les mots qui font mal. Récupéré sur https://temoignages.francetv.fr/racisme-ordinaire/temoignage_1436.html. Date de consultation : le 17/03/2022.

[2]« Déclaration Universelle Des Droits De L'homme
Document Officiel », Article 2. Récupéré sur https://fr.humanrights.com/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-01-10.html. Date de consultation : le 09/04/2022.

[3]Glez, D. (2020). [Chronique] Discrimination à l'embauche : la France à la rescousse des patronymes « maghrébins ». Récupéré sur https://www.jeuneafrique.com/893249/societe/chronique-discrimination-a-lembauche-la-france-a-la-rescousse-des-patronymes-maghrebins/. Date de consultation : le 15/03/2022,

[4]Palivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle*, Bruxelles, De Boeck Supérieur Université.

[5]Saïb Musette, M. (2016). *Fuite des cerveaux venant du sud de la méditerranée*. Récupéré sur https://www.iemed.org/observatori/arees-danalisi/arxius-adjunts/anuari/med.2016/IEMED_MedYearBook_Fuite_cerveaux_sud_Mediterrannee_Saib.pdf ›. Date de consultation : le 19/03/2022).

[6]France.tv. https://temoignages.francetv.fr/racisme-ordinaire/temoignage_1375.html ›, op.cit.

[7]« Les Arabes, tous des voleurs », « Tching tchong »... On a compilé les remarques racistes auxquelles vous faites encore face en 2019. Récupéré sur https://www.20minutes.fr/societe/2478027-20190321-arabes-tous-voleurs-tching-tchong-compile-remarques-racistes-auxquelles-faites-encore-face-2019. Date de consultation : le 05/04/2022.

[8]France.tv. Récupéré sur https://temoignages.francetv.fr/racisme-ordinaire/temoignage_2079.html, *op.cit*.

[9]Le mot « race » est souvent utilisé pour décrire une caractéristique physique, mais sémantiquement alimente un discours de refus/rejet de l'autre.

[10]Wachter, K, Le racisme dans le football – le football contre le racisme L'expérience de fare. Récupéré sur https://www.un.org/fr/chronicle/article/le-racisme-dans-le-football-le-football-contre-le-racisme-lexperience-de-fare ›, Date de consultation : le 16/03/2022.

[11] Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.

[12] Mis en gras par l'auteure.

[13]Reverdy, M. (2016), Représentation et construction identitaires du "sud", du stigmate à la revendication identitaire, in *Actes Les représentations sociales et l'agencement collectif d'énonciation: identités, catégorisations, conflits.* Publication de l'Université Moulay Ismail, Meknès, P 35.

Bibliographie

- Amossy, R., & Herschbery, P. (1997). *Stéréotypes et clichés, langue, discours, société*. Paris : Nathan Université.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bougnoux, Daniel. (2006). *La crise de la représentation*, Paris : Éditions La Découverte.
- Bril, B., & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*. Paris : Presses universitaires de France.
- Carey, J W. (1989). *Communication as culture*, Essays on Media and society. Londres: Routledge.
- Christiane, A. (1999). *Francophonie et identités culturelles*. Paris : Karthala.
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Economica.
- Eloy, M-H. (2004). *Les jeunes et les relations interculturelles : rencontres et dialogues interculturels*. Amiens : L'Harmattan.
- Freud, S. (1981). *Malaise dans la civilisation*. Paris : P.U.F.
- Légal, J-B., & Delouvée, S. (2008) Stéréotypes, Préjugés et discrimination. Paris : Dunod
- Linton, R. (1986). *Fondements culturels de la personnalité*. Paris : Dunod-Bordas.
- Palivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle*. Bruxelles : De Boeck Supérieur Université.
- Sosoe, L. K. (2002). *Diversité humaine, « démocratie, multiculturalisme et citoyenneté »*. Paris : L'Harmattan.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. Réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Seuil.